Organizadores:
ANA PAULA DUSO
ELISÂNGELA BERTOLOTTI
LUCI MARY DUSO PACHECO

X SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

IV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
II ENCONTRO DE REDES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização: Contextos, Demandas e Horizontes

26, 27 e 28
DE SETEMBRO DE 2018

ANAIS

URI FREDERICO WESTPHALEN PPGEDU Ciências Humanas CAPES URI Frederico Westph

X Simpósio Nacional de Educação, IV Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, II Encontro de Redes de Pesquisa em Educação

ANAIS

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

REITOR
Arnaldo Nogaro
PRÓ-REITOR DE ENSINO
Edite Maria Sudbrack
PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
Neusa Maria John Scheid
PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO
Nestor Henrique de Cesaro

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
Diretora Geral
Silvia Regina Canan
Diretora Acadêmica
Elisabete Cerutti
Diretor Administrativo
Clóvis Quadros Hempel

CÂMPUS DE ERECHIM
Diretor Geral
Paulo José Sponchiado
Diretor Acadêmico
Adilson Luis Stankiewicz
Diretor Administrativo
Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO
Diretor Geral
Gilberto Pacheco
Diretor Acadêmico
Marcelo Paulo Stracke
Diretora Administrativa
Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

CÂMPUS DE SANTIAGO
Diretor Geral
Michele Noal Beltrão
Diretor Acadêmico
Claiton Ruviaro
Diretora Administrativa
Rita de Cássia Finamor Nicola

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA
Diretora Geral
Dinara Bortoli Tomasi
Diretora Acadêmica
Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO
Diretor Geral
Luiz Valentim Zorzo

X Simpósio Nacional de Educação, IV Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, II Encontro de Redes de Pesquisa em Educação
26, 27 e 28 de setembro de 2018
Frederico Westphalen - RS

Comissão de avaliação
Arnaldo Nogaro
Ana Paula Teixeira Porto
Edite Maria Sudbrack
Elisabete Cerutti
Luci Mary Duso Pacheco
Luana Teixeira Porto
Martin Kuhn
Silvia Regina Canan
Tatiane Ermel

Organização do evento
Luci Mary Duso Pacheco
Ana Paula Duso

Organização dos Anais
Ana Paula Duso
Elisângela Bertolotti
Luci Mary Duso Pacheco

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES - URI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO - PPGEDU
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO - NÍVEL DE MESTRADO

X SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, IV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, II ENCONTRO DE REDES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

ANAIS

Organizadoras
Ana Paula Duso
Elisângela Bertolotti
Luci Mary Duso Pacheco

Frederico Westphalen - RS

Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/.

Organização: Ana Paula Duso, Elisângela Bertolotti e Luci Mary Duso Pacheco
Revisão Metodológica: Elisângela Bertolotti
Revisão Linguística: Adriane Ester Hoffmann e Marinês Ulbriki Costa
Diagramação: Elisângela Bertolotti
Capa/Arte: Philipe Gustavo Portela Pires

O conteúdo de cada resumo bem como sua redação formal são de responsabilidade exclusiva dos (as) autores (as).

Catalogação na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

612a Simpósio Nacional de Educação (10. : 2018 : Frederico Westphalen, RS)

Anais do X simpósio nacional de educação; IV colóquio internacional de políticas educacionais e formação de professores; II encontro de redes de pesquisa em educação / Ana Paula Duso, Elisângela Bertolotti, Luci Mary Duso Pacheco (organizadoras). - Frederico Westphalen : URI, 2018.
1963 p.

ISBN 978-85-7796-242-6

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Formação de professores. 4. Políticas educacionais. 5. Pesquisa. I. Duso, Ana Paula. II. Bertolotti, Elisângela. III. Pacheco, Luci Mary Duso. IV. Título.

CDU 37

Catalogação na fonte: Bibliotecária Jetlin da Silva Maglioni CRB-10/2462

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prédio 9
Campus de Frederico Westphalen
Rua Assis Brasil, 709 - CEP 98400-000
Tel.: 55 3744 9223 - Fax: 55 3744-9265
E-mail: editorauri@yahoo.com.br, editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

GRUPO DE TRABALHO INOVAÇÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL: ANÁLISE DE PRÁTICAS, PERSPECTIVAS E CONSTRUÇÃO DO CONCEITO 20

METODOLOGIAS ATIVAS: DESDOBRAMENTOS A PARTIR DO SUJEITO PEDAGOGICO DE KANT 21
Fernando Battisti; Arnaldo Nogaro

ABORDAGENS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO SUPERIOR: O ENSINO HÍBRIDO EM QUESTÃO 36
Alexandre da Silva; Elisabete Cerutti; Gesseca Camara Lubachewski

DISCURSOS NO INSTAGRAM: PRODUÇÃO DE VISIBILIDADES PARA MULHERES NA POSIÇÃO DE ESPORTISTAS 50
Caterine de Moura Brachtvogel; Maria Simone Vione Schwenbger

ENSINO HÍBRIDO: COLOCANDO EM PRÁTICA O MODELO LABORATÓRIO ROTACIONAL 66
Eliane Maria Balcevicz Grotto

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM BASEADO EM METODOLOGIAS ATIVAS 80
Gesseca Camara Lubachewski; Elisabete Cerutti; Alexandre da Silva

UMA ANÁLISE ESTATÍSTICA DO RECOLHIMENTO DO LIXO NA REGIÃO DE ABRANGÊNCIA DA CIGRES ATRAVÉS DE UMA PRÁTICA PROFISSIONAL INTEGRADA 92
Janine da Rosa Albarello; Daiani Finatto Bianchini

ENSINO HÍBRIDO: INOVAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINAR E DE APRENDER 103
Jéssica Freitas Avrella; Carine Toso; Elisabete Cerutti

COMUNIDADE FORMADORA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA ARTICULAÇÃO E FORTALECIMENTO DAS AÇÕES FORMATIVAS DO PROCAMPO E DO PIBIB 117
Raimunda Alves Melo; Antonia Dalva Carvalho-França; Antonia Edna Brito; Francisco Marcos Pereira Soares

GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO E CIDADANIA: DIMENSÕES ÉTICAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA 133

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE LÍDERES: CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS PARA PENSAR A LIDERANÇA 134
Yasmim Burin; Lizandra Andrade Nascimento

A ACESSIBILIDADE NA URI – SÃO LUIZ GONZAGA: A CONSTRUÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE ACESSÍVEL A TODOS 147
Fernanda Marques Grings; Sabrina Burin; José Konzen; Lizandra Andrade Nascimento

O QUE VOCÊ QUER QUANDO CRESCER? ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: PROJETOS DE VIDA EM BUSCA DO *SER MAIS* 162
Sabrina Burin; Thiago Pinheiro Maciel; Lizandra Andrade Nascimento

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE LÍDERES: CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS PARA PENSAR A LIDERANÇA 174
Yasmim Burin; Lizandra Andrade Nascimento

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A ÉTICA DO CUIDADO NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL MÉDICO: A INSERÇÃO DA TEMÁTICA DE CUIDADOS PALIATIVOS NOS CURRÍCULOS DE MEDICINA COMO PONTO DE ANÁLISE 187
Adriana Elisa Wilk; Luci Mary Duso Pacheco; Zequiela Cristiane Russi; Daniela Jéssica Veroneze

O ADOECIMENTO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI 199
Cananda Maria S. Teixeira; Marcelo Tenedini; Jaqueline Marafon Pinheiro

A RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E SUA RELEVÂNCIA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO 210
Cátia Rosane Wurth; Louise de Quadros da Silva; Hildegard Susana Jung; Emanuele Barbosa

A *THERAPEUTIC JURISPRUDENCE:* IMPLICAÇÕES ÉTICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL 225
Iziane Luiza Bertotti; Fernando Battisti

PEDAGOGIA DA COMPLEXIDADE: IMPLICAÇÕES ÉTICAS NA PERSPECTIVA DE UMA PRÁTICA EDUCACIONAL HUMANIZADORA 236
Julia Mazzonetto; Fernando Battisti

O DESAMPARO DOS PROFESSORES (ESTAGIÁRIOS) EM FORMAÇÃO A PARTIR DA SUPERVISÃO 247
Larissa Dalcin

REFLEXÃO SOBRE BIOÉTICA, EDUCAÇÃO FÍSICA E GERONTOLOGIA 258
Lucimauro Fernandes De Melo; José Roberto Goldim

A EMERGÊNCIA DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NO SÉCULO XX.....269
Tiago Henrique Meggiolaro

GRUPO DE TRABALHO: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES 284

PROJETO DE PESQUISA "PATO BRANCO -PR CIDADE AMIGA DA PESSOA IDOSA: DIAGNÓSTICO PARA O ENVELHECIMENTO ATIVO DE SEUS CIDADÃOS".....285
Maria de Lourdes Bernartt; Suelyn Maria Longhi de Oliveira; Raiana Ralita Ruaro Tavares; Carolina Rodrigues da Silva

OS DESAFIOS PARA INCLUSÃO DE IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA - O PONTO DE PARTIDA 297
Carla Lasch Mahl; Rosenei Cella

INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO: CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULO NO CRAS DE ERECHIM 313
Denise A. M. Sponchiado; Daiane Martinelli

A DIVERSIDADE SEXUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS 325
Gabriela Marinho Sponchiado; Juliana Cerutti Ottonelli

A ESCOLHA PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR: EVASÃO E MIGRAÇÃO NA UNIVERSIDADE 339
Laiane Fátima Mazzonetto; Edinara Michelon Bisognin

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO NÃO-FORMAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO SÉCULO XXI 354
Luciana Borella Camara Ardenghi; Elizabete Freus

GEIROSC: ACOLHIMENTO E ATENDIMENTO AOS IMIGRANTES DA REGIÃO OESTE DE SANTA CATARINA 368
Sandra de Avila Farias Bordignon; Maria de Lourdes Bernartt

O (RE) ENCONTRO COM O SUJEITO EM MEIO À SUA DIVERSIDADE: DA VIOLÊNCIA À GARANTIA DOS DIREITOS.....381
Willian Edson Tomasi; Bruna Sörensen; Heloísa Derkoski Dalla Nora

GRUPO DE TRABALHO: EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURA DIGITAL 392

MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DOCENTE: CRIAÇÃO DE APPS EDUCACIONAIS POR PROFESSORES 393
Heráclito Santos Martins Xavier; Obdália Santana Ferraz Silva

FORM(AÇÃO) DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE CULTURA DIGITAL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA 407
Jurene Veloso dos Santos Oliveira; Lícia Maria Freire Beltrão; Mary de Andrade Arapiraca

CULTURA DIGITAL E A FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR 420
Luis Pedro Hillesheim; César Riboli; Eliane Schlemmer

DISCUTINDO RECURSOS DE ENSINO E NOVAS TECNOLOGIAS 434
Maria Oneide Lino da Silva; Maria da Glória Soares Barbosa Lima

RACIONALIDADE COMUNICATIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: A IMPORTÂNCIA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA 446
Marta Pastor; Úrsula Anecleto

MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: O USO DO PIXTON NA PRODUÇÃO DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS.....460
Sidmar da Silva Oliveira; Maria Jeane Souza de Jesus Silva; Obdália Santana Ferraz Silva; Úrsula Cunha Anecleto

GRUPO DE TRABALHO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PERSPECTIVAS E DESAFIOS 475

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS.....476
Alexandre José Krul; Rúbia Emmel

TEMÁTICAS COMPARTILHADAS EM 31 ANOS DO PERIÓDICO BOLEMA: O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA 490
Bruna Larissa Cecco; Luci T. M dos Santos Bernardi; Nadir Castilho Delizoicov

CORPO: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 505
Carla dos Reis Rezer; Deizi Domingues da Rocha; Neusa Dendena Kleinubing

A SUPERVISÃO NO PIBID, EDUCAÇÃO CONTINUADA E SABERES DOCENTES: QUESTÕES DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR.....518
Dulce Maria de Souza Hemielewski; Hildegard Susana Jung; Marta Silvia Galeti Bernardi; Adriano Romiti

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR 528
Flávia Alana Winck; Ilvete Maria Giordani Birk

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO IFFAR E A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: COMO ENCONTRAR CAMINHOS? 541

Gustavo Pedroso de Moraes; Sylvia Messer; Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO ARTICULADO ENTRE A LDB, O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O PIBID 552
Heloisa Hunhoff ; Débora de Oliveira Cardoso; Silvia Regina Canan

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA INSTRUMENTAL E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE SOCIAL DO ENSINO 566
Liamara Baruffi

PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE TRABALHO DOCENTE EM PUBLICAÇÕES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO 578
Bueno, Lucimara De C. (PG); Zambon, Luciana B. (O)

DA PERTINÊNCIA DOS SABERES DOCENTES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS..... 592
Nádia Maria Ferronatto Bernardi; Patrícia Fontana; Martin Kuhn

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES REFLEXIVOS E O ENSINO DA MATEMÁTICA NO PRIMEIRO CICLO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 604
Simone Aires da Silva; Andrieli Taís Hahn Rodrigues; Rúbia Emmel

DOCENTES NÃO LICENCIADOS E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: REALIDADES E POSSIBILIDADES 618
Tatiane Peratz; Ângela Maria Silveira Portelinha

GRUPO DE TRABALHO: FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICAS E PRÁTICAS PARA A INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL..... 633

GÊNERO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL..... 634
Ana Carolina Weselovski da Silva; Eliane Cadoná

TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PARA A INFÂNCIA 646
Ana Adélia Dal Col; Larissa Caroline Nadal Monteiro; Maria Odete Vieira Tenreiro

A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA ATRAVÉS DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 658
Andréa Rodrigues de Souza; José Carlos de Melo

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....669
Andrieli Taís Hahn Rodrigues; Rúbia Emmel

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO FORMATIVO E DESAFIOS ATUAIS.....683
Cleonice Lazzarotto; Luci T. M. dos Santos Bernardi

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE O DIREITO AO ACESSO E PERMANÊNCIA DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS.....696
Eliane Aparecida Moreira dos Santos; Franciele Clara Peloso

A EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES ATRAVÉS DO DESENHO INFANTIL.....710
Helena Ozilda Albarello; Rosane de Fátima Ferrari

ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....725
Janaína Raquel Cogo; Martin Kuhn

MÚSICA E SUA IMPORTÂNCIA AO PROCESSO EDUCATIVO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....740
Kelly Boeno; Juliane Cláudia Piovesan

BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO LÚDICO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES.....752
Rosane de Fátima Ferrari; Helena Ozilda Albarello

GRUPO DE TRABALHO: FORMAÇÃO E CARREIRAS PROFISSIONAIS DOCENTES.....765

O COTIDIANO DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA: ATENÇÃO E MOTIVAÇÃO.....766
Arnaldo Nogaro; Cláudia Eduarda Strapazzon

A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PROESDE/LICENCIATURA.....781
Edilaine Franz; Lilian Beatriz Schwinn Rodrigues

APRENDIZAGEM COLABORATIVA: ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....795
Josania Lima Portela Carvalhêdo

A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARS NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA E OS DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....808
KLOCHINSKI, Juliane Cristina; PORTELINHA, Ângela Maria Silveira

O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE EM INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA *TRIPLE BOTTON LINE*.....820

Luiz Carlos Danesi; Renaldo Vieira de Souza; Henrique Güths; Eduardo Bugallo de Araújo

AS RESSIGNIFICAÇÕES DOCENTES REPRESENTADAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS 833
Márcia Cristina Neves Voges; Maria Alzira Leite

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO COMPARADO DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS 848
Quézia da Cruz de Souza; Luci Mary Duso Pacheco

FORMAÇÃO DO DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR: CONTRAPONTOS 868
Simone de Lima; Leandro José Piovesan; Ana Paula Barbieri de Mello; Silvia Regina Canan

AS MODALIDADES DE ENSINO SUPERIOR NO SUDOESTE DO PARANÁ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA DA REGIÃO 883
Solange Natalina Boesing Crestani; Franciele Clara Peloso

GRUPO DE TRABALHO: FORMAÇÃO HUMANA A ARQUITETURA E O URBANISMO PARA A CIDADANIA 899

CIDADES VIVAS: UMA ANÁLISE DA URBANIDADE DO LARGO DA ORDEM . 900
Alessandra Gobbi Santos; Bruna Pegoraro Silveira Zanardi; Luan da Silva Klebers

EL TALLER VERTICAL INTERNACIONAL COMO ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS 915
Cristhian Moreira Brum; Fabio Andrés Vinasco

A INFLUÊNCIA DA ARQUITETURA EM RELAÇÃO AOS ESPAÇOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM 929
Deise Flores Santos; Jeanice Rufino Quinto; Renato José Dall Agnol

LEGISLAÇÃO URBANA E A ARQUITETURA DE HABITAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL – HIS NO BRASIL: UMA SÍNTESE DAS LEIS PERTINENTES 944
Elmir Jorge Schneider ; Isabel de Oliveira Eberhart; Lurian Schirmer Agostini; Tarcisio Dorn de Oliveira; Gabriel da Silva Wildner

O USO DA TECNOLOGIA COMO FATOR DESENCADEANTE DO MAL ESTAR DOCENTE NO ENSINO DE ARQUITETURA 956
Fabiana Lopes Zampieri; Lucimery Dal Médico; Renato José DallAgnol

A ARQUITETURA E O URBANISMO PARA A CIDADANIA: LEVANTAMENTO E ANÁLISE DA ACESSIBILIDADE DOS PASSEIOS PÚBLICOS EM QUADRA CENTRAL URBANA DE IJUÍ / RS 967
Hugo Henzel Steinner; Tarcisio Dorn de Oliveira; Lia Geovana Sala

ARQUITETURA E CIDADANIA NO BRASIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA DA HABITAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL – HIS DO SÉCULO XIX ATÉ A ATUALIDADE 978
Larissa Taiane Malmann Feyh; Rafaela Martins Teixeira; Gabriel da Silva Wildner; Tarcisio Dorn de Oliveira

POLÍTICAS PÚBLICAS HABITACIONAIS PARA COMUNIDADES TRADICIONAIS: UM DESAFIO PARA O ARQUITETO E URBANISTA 993
Lucimery Dal Medico; Valdir Pedde; Fabiana Zampieri; Renato José Dall Ágnol

AVALIAÇÃO PÓS-OCUPAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NA ALDEIA INDÍGENA KAINGANG DE IRAÍ 1007
Renata Steffens; Lucimery Dal Medico; Renato José Dall Agnol; Giovana Pavan

A (IN)VISIBILIDADE LGBTQ: ESPAÇOS URBANOS, RECURSIVIDADE E EDUCAÇÃO 1018
Rudião Rafael Wisniewski; Alisson Vercelino Beerbaum

O PATRIMÔNIO CULTURAL E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO ALTERNATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO SOCIAL E CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA NOS SUJEITOS 1031
Tarcisio Dorn de Oliveira; Cristhian Moreira Brum; Gabriel da Silva Wildner; Jandha Telles Reis Vieira Müller

ACÚSTICA EM SALAS DE AULA 1042
Theylo FührHoelscher; Cristhian MoreiraBrum; Vinicíus Cechinatto Crespan; Charles Antônio Gutkoski

GRUPO DE TRABALHO: FORMAÇÃO HUMANA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 1052

DÓ RÉ MI: CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA..... 1053
Angélica Mônego; Josieli Piovesan

FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 1069
Cleusa Inês Ziesmann; Sonize Lepke; Jeize de Fátima Batista; Alexandre Anselmo Guilherme

SABERES DOS PROFESSORES DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL, TOCANTINS, SOBRE SEXUALIDADE 1080
Edmilson Andrade Reis; Valdir Aquino Zitzke

POLÍTICAS PÚBLICAS, CUIDADO E INCLUSÃO: O PROCESSO TRANSEXUALIZADOR NO SUS 1091

Eloni Fátima Gomes; Eliane Cadoná

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PERFIL DOCENTE 1106
Gessiane Andréa Maidana Charlie Palomo

O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) E DA TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA) COMO TRATAMENTO REMEDIATIVO NO PROCESSO DE LEITURA DE ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM DISLEXIA – METODOLOGIAS DE INCLUSÃO 1117
Jeize de Fátima Batista; Cleusa Inês Ziesmann; Sonize Lepke

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, DIAGNÓSTICO PRECOCE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL? 1128
Julia Casarin Fornari; Josieli Piovesan

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA CONSULTA PRÉ-ANESTÉSICA E SEU REFLEXO NO MEDO E ANSIEDADE DOS PACIENTES: O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA 1143
André Rigo; Luci Mary Duso Pacheco

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 1157
Jussania Basso Bordin; Neusa Maria John Scheid

INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN: A DISCIPLINA DE LAZER E RECREAÇÃO 1169
Tainara Cristina Sponchiado Vendrusculo; Vanice Hermel

GRUPO DE TRABALHO: MEMÓRIA, IDENTIDADE E CULTURA NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS FORMAIS E NÃO-FORMAIS 1181

FEST VIN – FESTA DA CULTURA ITALIANA: A IDENTIDADE DOS MORADORES DA COMUNIDADE SÃO PIO X – KM 20 1182
Aline Tortora de Oliveira; Sônia Maria dos Santos Marques; Maria de Lourdes Bernartt

MEDICINA LUSO-BRASILEIRA NO SÉCULO XVIII 1195
Ângelo Luís Ströher; Miguel Ângelo Silva da Costa; Jean Carlos Zanardo

MEMÓRIA, IDENTIDADE E CULTURA: A PROBLEMÁTICA DAS SENSIBILIDADES NA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 1208
PASSOS, Aruanã Antonio dos; VICENTINI, Willian Roberto; SILVA, Carolina Rodrigues da

MPB - O GÊNERO TEXTUAL CANÇÃO 1226
Patrícia Simone Grando; Julia Dammann

LUGARES DA MODERNIDADE: ENTRELAÇANDO CULTURA CABOCLA E EDUCAÇÃO 1235
Maria de Souza; Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi; Jorge Alejandro Santos

CURRÍCULO E O TEMA EXISTENCIAL MORTE 1251
Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler; Arnaldo Nogaro

A HISTÓRIA DA RADIOLOGIA MÉDICA, A PRÁTICA MÉDICA RADIOLÓGICA E A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA RADIOLOGIA DURANTE A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE MEDICINA, SOB A ÓTICA DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA 1266
Thiago Fortes Garcia

A ARTE-EDUCAÇÃO E O SENSÍVEL: A EXPERIÊNCIA COM ARTE COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO 1278
Valéria Pinheiro; Tatiane de Freitas Ermel

GRUPO DE TRABALHO: PEDAGOGIA DA PARTICIPAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR EM (DIFERENTES) CONTEXTOS E INSTITUIÇÕES 1293

A DIMENSÃO EDUCATIVA DA PRÁTICA DO EXTENSIONISTA RURAL NA PERSPECTIVA FREIREANA 1294
Cênio Back Weyh; Medianeira da Graça Gelati Weyh; Hedi Maria Luft; Walter Frantz

A SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO COMO OBJETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROGRESSISTA E DA DIDÁTICA DE BASE DIALÉTICA 1309
Robson Olivino Paim; Sandra Simone Höpner Pierozan; Almir Paulo dos Santos

PEDAGOGIA HUMANIZADORA: UM OLHAR DIFERENCIADO 1324
Anelise de Oliveira Rodrigues; Hedi Maria Luft

PRÁTICAS MULTILETRADAS NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA E EMANCIPADORA POSSÍVEL 1335
Josiane Argolo Brotas; Milena Falcão da Silva de Oliveira; Mariluse Santana dos Santos

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA COMO FERRAMENTA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CUIDADO À SAÚDE DA CRIANÇA 1345
Luiza Nádia Fanezi; Rafaela da Rosa Alves; Caroline Ottobelli Getelina

EDUCAÇÃO DO CAMPO, EXPANSÃO DO CAPITAL E CULTURA "LÍQUIDO-MODERNA" 1356
Osmar Lottermann 1356

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA COMO ESTRATÉGIA DE EMPODERAMENTO NO ENSINO-APRENDIZAGEM AO ALEITAMENTO MATERMO 1368
Rafaela da Rosa Alves; Luiza Nádia Fanezi; Caroline Ottobelli Getelina

REPRESENTAÇÕES DE NATUREZA PELOS ALUNOS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL, TOCANTINS 1377
Valdir Aquino Zitzke; Edmilson Andrade Reis

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA EFETIVAÇÃO DO CONTROLE SOCIAL: PONTO DE VISTA DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE 1390

Valéria Rheinheimer; Caroline Ottobelli Getelina

GRUPO DE TRABALHO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL 1404

FORMAÇÃO INICIAL REFLEXIVA: AOS ALUNOS (AS) PROFESSORES(AS) DO ENSINO MÉDIO-CURSO NORMAL 1405
Ana Paula Pinheiro

O EMPREGO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 1418
TOMMASINI, Angélica; INOCENTE, Luciane; CASTAMAN, Ana Sara

A EQUIDADE NA EDUCAÇÃO E O PAPEL DO IDEB 1429
Adriano Paulo da Silva; Edite Maria Sudbrack

PSICOLOGIA ESCOLAR E SEUS DESAFIOS: ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NOTURNO 1441
Cícera Michel; Juliana Cerutti Ottonelli

A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE GEOMETRIA E A UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE GEOGEBRA COMO FERRAMENTA AUXILIAR NO ENSINO MÉDIO 1456
Felipe Copceski Rossatto; Marcia Dalla Nora

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, OS ORGANISMOS MULTILATERAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTADO DA ARTE 1467
Leandro José Piovesan; Ana Paula Barbieri de Mello; Simone de Lima; Silvia Regina Canan

A LEITURA RELACIONADA À CAPACIDADE NOÉTICA DE AUTODISTANCIAMENTO E À ASSERTIVIDADE 1483
Suzaneide Oliveira Medrado; Hernán Eduardo Lanosa

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO 1494
Thuane Gandolfi; Carolina Zardo; Elsio José Corá

GRUPO DE TRABALHO: POLÍTICAS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 1508

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO .. 1509
Camila Manarin; Ângela M. Silveira Portelinha

FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .. 1523
Camila de Fátima Soares dos Santos; Edite Maria Sudbrack

O COLETIVO E O DIÁLOGO PROBLEMATIZADOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA 1539

Candida Beatriz Rossetto

UMA ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL 1553
Cristiana Padilha; Nadir Castilho Delizoicov

A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EQUÍVOCOS E POSSIBILIDADES 1568
Evandro Consaltér; Altair Alberto Fávero

O COORDENADOR PEDAGÓGICO: ENTRE SABERES E FAZERES..... 1582
Jerônimo Sartori

NEUROEDUCAÇÃO: SABERES INTERDISCIPLINARES EM BENEFÍCIO DA APRENDIZAGEM 1595
Luana Fussinger; Rosane de Fátima Ferrari

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÕES CONTINUADAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA OFERTADAS PELO IFSUL CÂMPUS LAJEADO 1608
Malcus Cassiano Kuhn; Naiara Dal Molin; Michele Roos Marchesan; Helena Miranda da Silva Araújo

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO 1620
Márcia Fabris; Rômulo Menegas

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA 1634
Sandra Simone Höpner Pierozan; Almir Paulo dos Santos; Robson Olivino Paim

GRUPO DE TRABALHO: POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAL. 1645

PRÁTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EXPRESSAS NOS CONTEÚDOS DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (PMEs) 1646
Almir Paulo dos Santos; Robson Olivino Paim; Sandra Simone Höpner Pierozan

DÉFICIT HISTÓRICO EDUCACIONAL: RELAÇÃO COM A CONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS 1659
Ana Paula Barbieri de Mello; Edite Maria Sudbrack; Dircelei Arenhardt; Simone de Lima

A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS E A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES COTISTAS NOS CURSOS DE DIREITO: REFLEXÕES SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO 1673
Chanauana de Azevedo Canci Manfio; Jaqueline Moll

O IDEB CONTRIBUI OU NÃO PARA A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS? 1688
Edite Maria Sudbrack; Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros

COMPETÊNCIA E QUALIFICAÇÃO DO SERVIDOR PÚBLICO COMO FATORES DETERMINANTES À IMPLEMENTAÇÃO EFICIENTE E EFICAZ DE POLÍTICAS PÚBLICAS 1703
Jan Carlos Novakowski; Miguel Ângelo Silva da Costa

A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE E A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS PARA A JUSTIÇA SOCIAL: O QUE O IDEB (NÃO) CONTA? 1714
Janaíne Souza Gazzola; Edite Maria Sudbrack

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPACTOS E DESAFIOS NA PRÁTICA DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA 1727
Jéssica De Marco; Silvia Regina Canan

AVALIAÇAO EM LARGA ESCALA: CULTURA DO DESEMPENHO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA 1741
Leandro dos Santos; Edite Maria Sudbrack

A GESTÃO, DO ÂMBITO GERAL À EDUCAÇÃO SUPERIOR: APONTAMENTOS HISTÓRICOS 1758
Renaldo Vieira de Souza; Hildegard Susana Jung; Sílvia Adriana Soares; Eduardo Bugallo de Araújo

"ESCOLA SEM PARTIDO": REFLETINDO SOBRE UMA (IM)POSSÍVEL IMPLEMENTAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO 1771
Rômulo Menegas; Márcia Fabris

EDUCAÇÃO SUPERIOR E INTERNACIONALIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA 1784
Thais Campos da Silva; Silvia Regina Canan

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E DE SAÚDE E A PREVENÇÃO AO LINFEDEMA PÓS-MASTECTOMIA 1794
Zequiela Cristiane Russi; Edite Maria Sudbrack; Adriana Elisa Wilk

GRUPO DE TRABALHO: TECNOLOGIA E INOVAÇÃO PROCESSO DE ENSINO: MEDIAÇÃO E APRENDIZAGEM EM FOCO 1809

GEOGEBRA PARA DISPOSITIVOS MÓVEIS: UM RECURSO PARA A APRENDIZAGEM 1810
Caciano Cancian Baggiotto; Vildes Mulinari Gregolon

DIÁRIO: UMA ESTRATÉGIA DE REFLEXÃO CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1824
Mirtes Gonçalves Honório; Teresa Christina Torres Silva Honório; Josania Lima Portela Carvalhêdo

A CIBERCULTURA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS DO USO DAS TECNOLOGIAS NO ESPAÇO ACADÊMICO 1836
Édiga Raiana Borges Locatelli; Elisabete Cerutti; Leticia Bonafé Duarte

A CIBERCULTURA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS DO USO DAS TECNOLOGIAS NO ESPAÇO ACADÊMICO.....1847
Édiga Raiana Borges Locatelli; Elisabete Cerutti; Leticia Bonafé Duarte

O SOFTWARE WINMAT: METODOLOGIA ATIVA PARA AS AULAS DE MATEMÁTICA 1858
Julia Dammann; Patrícia Simone Grando

ENSINO-APRENDIZAGEM E AS NOVAS TECNOLOGIAS: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS 1870
Kelly Karine Sousa Rodrigues Figueiredo; Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes; Maria da Glória Soares Barbosa Lima; Nathália de Alcântara Arrais Belfort

PROGRAMA A3M: CONSTRUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA UnB 1882
Lívia Veleda de Sousa e Melo; Teresinha de Jesus Araújo Nogueira; Sergio Antônio de Andrade Freitas; Letícia Lopes Leite

ENSINO-APRENDIZAGEM E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: ARTICULAÇÕES COM NOVAS TECNOLOGIAS.....1896
Maria da Glória Soares Barbosa Lima; Kelly Karine Sousa Rodrigues Figueiredo; Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes; Nathália de Alcântara Arrais Belfort

DIÁRIO: UMA ESTRATÉGIA DE REFLEXÃO CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1907
Mirtes Gonçalves Honório; Teresa Christina Torres Silva Honório; Josania Lima Portela Carvalhêdo

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO ACERCA DO USO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO CONTEXTO SOCIAL 1919
Paulo Altino Freitas da Cruz

COMUNIDADE FORMADORA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA ARTICULAÇÃO E FORTALECIMENTO DAS AÇÕES FORMATIVAS DO PROCAMPO E DO PIBIB 1930
Raimunda Alves Melo; Antonia Dalva Carvalho-França; Antonia Edna Brito; Francisco Marcos Pereira Soares

DO TRADICIONAL AO INOVADOR: PARADIGMAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CONTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....1946
Teresinha de Jesus Araújo Magalhães; Maria do Amparo Borges Ferro; Maria da Glória Soares Barbosa Lima

GRUPO DE TRABALHO

Inovação no âmbito educacional: análise de práticas e perspectivas e construção do conceito

METODOLOGIAS ATIVAS: DESDOBRAMENTOS A PARTIR DO SUJEITO PEDAGOGICO DE KANT

Fernando Battisti[1]
Arnaldo Nogaro[2]

Resumo: O presente estudo versa sobre as possibilidades da aprendizagem a partir das práticas pedagógicas híbridas. A discussão permeia desde os fundamentos filosóficos modernos apresentados pelo pensador Kant as práticas pedagógicas hibridas apresentadas na atualidade. Procura-se compreender o ensino e aprendizagem a partir das condições cognitivas do sujeito educativo. Nessa discussão tem-se uma reflexão que permeia a discussão kantiana sobre o ato cognitivo e suas possibilidades de implicação vivenciada a partir das práticas de ensino hibridas sustentadas. A pesquisa apresentada é bibliográfica, hermenêutica e qualitativa. Dentre as discussões apresentadas tem-se a problemática de referir a produção de uma conexão entre as práticas hibridas quanto as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) enquanto possibilidades de materialização da concepção teórica kantiana no elemento filosófico quanto a construção da maioridade educativa, entendendo a importância da ação do estudante como central no processo pedagógico. O estudo também apresenta um relato pedagógico, no qual, tem-se a prática da aula invertida. Diante aos desafios e possibilidades apresentadas ao cenário contemporâneo de aprendizagem, objetiva-se a necessidade de repensar os processos pedagógicas e de construção do conhecimento, tendo em vista, as possibilidades pedagógicas apresentadas pelas metodologias ativas de aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Aprendizagem; Conhecimento.

HYBRID TEACHING: PEDAGOGICAL PRACTICES FROM THE COGNITIVE SUBJECT

Abstract: The present study deals with the possibilities of learning from hybrid pedagogical practices. The discussion permeates from the modern philosophical foundations presented by the thinker Kant the hybrid pedagogical practices presented at the present time. It seeks to understand teaching and learning from the cognitive conditions of the educational subject. In this discussion we have a reflection that permeates the Kantian discussion about the cognitive act and its possibilities of implication experienced from the hybrid teaching practices sustained. The research presented is bibliographical, hermeneutic, qualitative. Among the discussions we have the problem of referring to the production of a connection between the hybrid practices of the Digital Information and Communication Technologies (TDICs) as

[1] Mestre em Educação. Professor na URI-FW. Participa dos grupos de pesquisa em Direito Educativo e Estudos Filosóficos. E-mail: fernando@uri.edu.br
[2] Doutor em Educação. Membro do grupo de pesquisa ética, educação e formação de Professores.

possibilities for the materialization of the Kantian theoretical conception in the philosophical element as to the construction of the educational majority, seeing the student as central in the pedagogical process. Faced with the challenges and possibilities presented to the contemporary learning scenario, the objective is to rethink the pedagogical processes and knowledge construction, in view of the pedagogical possibilities presented by the active learning methodologies.

Keywords: Active Methodologies; Learning; Knowledge.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar enquanto sistema interage com as transformações sociais que impactam a vida em sociedade e refletem diretamente no contexto educacional. Tais relações constituem uma base a ser compreendida quando se propõe suscitar reflexões sobre diferentes elementos tecnologias nos sistemas educacionais. Nesse sentido, as possíveis relações existentes entre a educação básica e também a educação superior a presença do uso das tecnologias pelas sociedades ditas contemporâneas tem sido de expressiva consideração, sendo cabível que sua conexão com as diferentes instituições esteja pautando e modelando a mudança de comportamentos e hábitos de vida cotidianos.

Diante a essas problematizações, afere-se a necessidade de pensar as conexões tecnológicas ao cenário escolar contemporâneo e, em especial, neste ensaio, discorrer sobre as contribuições das metodologias ativas de aprendizagem na construção do aprendizado escolar a partir das práticas hibridas de ensino.

Compreendendo o estudo educacional a partir de um continuo crescimento e desenvolvimento histórico-social, os fundamentos educacionais permeiam as possibilidades pedagógicas de sua maior inserção na prática de ensino. Segundo Cosenza (2011) a educação permeia a sua finalidade de produção de novos conhecimentos ou a novos comportamentos, o aprendizado nesse sentido está conexo a compreensão das atitudes, habilidades e conhecimentos.

No presente estudo, têm-se essa fundamentação das práticas ativas de aprendizado relacionadas com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) a partir de uma relação inicial com o estudo filosófico moderno, expressado a partir da concepção pedagógica kantiana, no qual, infere-se a possibilidade de pensar o estudante sujeito ativo pedagógico. A busca por fundamentos filosóficos permeia a necessidade de problematização do conhecimento apresentado desde pensadores clássicos, que a baila de suas discussões

aprofundavam o pensar reflexivo sobre a construção dos processos de aprendizagem e assimilação mais efetiva de conhecimento.

As problematizações apresentadas são então seguidas pelo estudo das metodologias ativas, em especial, pelas práticas hibridas expressadas pelos pensadores que pesquisam o uso das tecnologias nos processos de ensino e aprendizado. Nessas discussões a problematização perpassa o viés do estudante enquanto sujeito ativo dos processos de aprendizagem sendo as práticas pedagógicas materializações dessa compreensão de aprendizado. Posteriormente a essa construção, é feita a apresentação de uma atividade de aula invertida desenvolvida enquanto pratica pedagógica que possibilita o pensar a educação a partir do viés pedagógico que considera o estudante em suas dimensões de aprendizagem. A proposta se apresenta enquanto possibilidade reflexiva e configura enquanto tentativa de transposição das reflexões filosóficas materializadas nas práticas híbridas.

2 CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS KANTIANAS NA PERSPECTIVA DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Estudar como acontece o processo de aprendizagem no ser humano, o que significa conhecer, e como se configura esse conhecimento de maneira efetiva, são questionamentos que acompanham a humanidade desde os tempos da antiguidade. Historicamente, sabe-se que essas problematizações foram motivo de muitos debates nos círculos filosóficos e educacionais. Entretanto, a possibilidade de ver o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar pela perspectiva do sujeito parece ser uma proposta adequada ao contexto educacional contemporâneo marcado pelas metodologias ativas de aprendizagem.

Filósofo e pedagogo Immanuel Kant apresenta o que denominou Revolução Copernicana Kantiana sendo esse olhar apresentado na perspectiva da construção do conhecimento, compreendendo as possibilidades de construção dessa autonomia a partir do rompimento do entendimento tradicional de aprendizagem.

A relevância da reflexão crítica filosófica na universidade e na educação básica demonstra que é necessário um estudo com maior aproveitamento e dedicação através de leituras de pensadores clássicos na busca do exercício do pensar através de pesquisa e debates das temáticas, instigando o professor, no cenário da educação atual, a desenvolver com seus estudantes, a educação ao pensar.

Apesar de não ser motivo de debate assíduo atualmente, o que representou a Revolução Copernicana Kantiana para o avanço e a revolução científica vivida na era moderna, a teoria de Kant revolucionou a forma de conhecer ao definir que o sujeito pode e tem sob seu domínio as condições de definir o que quer conhecer e como quer fazê-lo.

Pela postura kantiana adotada, se exterioriza uma análise pertinente, na qual é possível compreender como se processa o conhecer. Kant proporciona uma reflexão que se aproxima de questões fundamentais ao pensar filosófico e ao contexto educacional pelo fato de objetivar a busca de entendimento da forma como o ser humano desenvolve sua atividade cognitiva.

Thouard (2004, p. 45) reflete sobre a abordagem de Kant e conclui que este contribui para a compreensão da relação da atividade cognoscente e a ação do sujeito: A novidade "[...] que Kant designa como 'revolução na maneira de pensar', está nessa reflexão sobre nossas operações. " O abandono da crença ingenuamente realista situa, a partir de então, a empresa filosófica sob o signo da reflexão. A questão não é mais o que são as coisas, mas o que as coisas são para os sujeitos? Como é possível conhecê-las?

Kant propôs uma inversão dos polos do conhecimento, que serve de analogia para estudar o que ocorreu quando da passagem da escola tradicional para as teorias modernas que acreditam no estudante como sujeito e construtor de conhecimento. O resgate da Teoria Kantiana serve de parâmetro para o entendimento de como é necessária esta reviravolta nas concepções de aprendizagem para que o aluno seja compreendido como ator e sujeito do conhecimento. Essa conexão apresentada pelo filósofo é pensada enquanto uma relação existente entre as metodologias ativas da aprendizagem, no qual, a perspectiva de pensar as práticas hibridas que consideram o estudante como centro do processo de conhecimento é relacionada a perspectiva filosófica kantiana, quando se propõe a revolução do conhecimento, com sua teoria do conhecimento.

Nesse sentido, é importante destacar a perspectiva do autor, quando aborda a necessidade do olhar educativo sobre as condições da criança enquanto sujeito desse processo de aprendizagem:

> Suas ideias especificamente pedagógicas conduzem-no à crença de que a educação só pode cumprir a tarefa de contribuir para o melhoramento humano na medida em que proporcionar o desenvolvimento e a utilização mais adequada das disposições naturais da criança (Dalbosco, 2011, p. 101).

A partir de Kant, são valorizadas as capacidades do sujeito na construção de seu conhecimento, uma revolução foi feita na filosofia moderna. Entretanto, atualmente, alguns

questionamentos com relação às tendências pedagógicas de aprendizagem são reavivados, quando se procura fazer uso da concepção de autonomia em Kant para o cenário da aprendizagem. É possível transpor sua concepção para os processos de aquisição de conhecimento escolar? Qual seria a contribuição de Kant para o entendimento das metodologias ativas, no qual, mudam-se os pressupostos de construção do ato cognitivo?

Ao se analisar o vínculo da Teoria Kantiana com a atividade educacional, é memoriável trazer presente o que Thouard (2004, p. 63) afirma sobre a ação do sujeito na atividade cognitiva: "Se a mente humana é passiva da perspectiva da sensibilidade, em relação ao entendimento ela é ativa". Esse enfoque é essencial, pois é indicativo da perspectiva de que o entendimento está fortemente vinculado à pretensão de ação do sujeito no processo de conhecimento. Esta ideia perpassa às tendências educacionais quando evoca a ação do educando como partícipe essencial no processo de conhecimento.

É perceptível que o autor vincula de maneira ainda mais clara essa pretensão da possibilidade do sujeito como centro desse processo: "Se a sensibilidade é nosso único modo de conhecimento intuitivo, o entendimento não procede intuitivamente, mas discursivamente, de maneira mediata, por meio dos conceitos" (THOUARD, 2004, p. 63). Ou seja, existe a participação do entendimento com categorias que são ativas nesse processo de aprendizagem.

Sendo assim, em que termos a Revolução Copernicana é condição de possibilidade da autonomia pedagógica do sujeito? A revolução nas tendências acontece quando o professor passa a não ser mais visto como o centro da aprendizagem, mas o estudante como artífice desse processo. Portanto, uma série de questionamentos surge mediante a estas transformações no cenário educacional. O professor deixa de ser o centro do processo para assumir uma postura de mediador, pois, embora contribua estabelecendo as condições, alcançando as metodologias, a participação do aluno é essencial. Isto implica invocar a autonomia de decisão do sujeito que aprende e é sobre esta que se deve dar a atividade do professor.

Perante a visualização do sentido trazido pela revolução kantiana no modo de ver a construção do conhecimento, se estabelece a necessidade de identificar a relação existente entre a Teoria Kantiana com a perspectiva da construção de autonomia do aluno e as possibilidades de construção da autonomia do sujeito que aprende como rompimento da visão tradicional de aprendizagem.

Percebe-se que as transformações propostas na revolução filosófica resultam na convicção pedagógica de que o conhecimento advém do esforço do sujeito cognoscente, da

participação ativa do aluno no processo do aprendizado. Dalbosco (2011, p. 106) pronuncia-se sobre a posição ativa do sujeito cognoscente vinculada a essa Revolução Copernicana na maneira de pensar, que resultaria, então, na "[...] posição ativa do educando no âmbito pedagógico, como alguém que só aprende verdadeiramente na medida em que tiver as condições próprias para que possa construir por si mesmo os conteúdos de sua aprendizagem".

A transposição da Revolução Copernicana, proposta por Kant, no conhecimento, para a análise das teorias da aprendizagem rompe com a supremacia do professor como agente do conhecimento. O aluno é inserido como aprendente, uma vez que as teorias da aprendizagem recentes evidenciam isso ao afirmar que cada um tem um estilo, ritmo e tempo próprio de aprender, mesmo com a presença do professor.

Dalbosco (2011, p. 105) explicita o enfoque de Kant, pautado na posição ativa do sujeito: "A revolução copernicana desencadeada no âmbito do conhecimento consistiu, contrariamente ai realismo ontológico, em fazer os objetos girarem em torno da razão, posicionando, deste modo, o sujeito no centro de sua relação com o mundo". A partir desta nova perspectiva, Kant apresenta a Teoria da Constituição Subjetivo-transcendental do mundo objetivo, como destaca Dalbosco (2011, p. 105): "[...] por meio de sua estrutura transcendental, o sujeito constrói o mundo de sua experiência possível, passando da mera posição de espectador para a de sujeito ativo".

É importante ressaltar o vínculo da perspectiva Kantiana na obra *Sobre a Pedagogia*, quando afirma: "O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz" (Kant, 1999, p. 444). Sobre este aspecto, Thouard (2004) contribui ao ressaltar que Kant privilegia o juízo porque ele exprime a atividade própria do pensamento. Ele indicou, desde muito cedo, a anterioridade do juízo em relação ao conceito que resulta de um ato de julgar.

A atenção de Kant se volta de maneira preponderante para as atividades do sujeito, porque o pensamento aí se exerce. Esse acontecimento pode suceder-se quando houver o entendimento de o professor não ser mais visto como o centro da aprendizagem, mas sim o estudante, enfocado como artífice desse processo.

Com a revolução pedagógica, percebe-se a sustentabilidade da ideia de o educador se colocar na posição de alguém que faz a mediação entre o estudante e o conhecimento, não como indivíduo detentor exclusivo do conhecimento, mas como aquele que cria as condições e possibilidades de acesso ao estudante. Cabe ao educador esta postura pedagógica, tão

necessária nos tempos atuais, marcados pelo dinamismo das transformações nos diferentes setores da sociedade, em especial, no contexto educacional. Ao educando reivindica-se uma posição diferente da concebida histórica e tradicionalmente; ao estudante cabe assumir-se como aprendente, sem excluir que também pode ensinar.

Sobre a necessidade de mudança metodológica no ensino, Dalbosco (2011, p. 108) afirma que em uma "[...] época movida pelo esclarecimento não podia aceitar que as crianças fossem tratadas como adultos em miniatura, pois, ao contrário, deveriam ser educadas para superar a condição de menoridade".

É cabível externar, ainda, que ao propor a saída do professor e o ingresso do estudante, o que se quer manifestar não é uma apologia à ausência de conteúdo, e sim a necessidade de uma atividade educacional que proporcione o desenvolvimento de diferentes capacidades e potencialidades a partir do protagonismo do educando, sendo este visto não como mero espectador que deva assimilar os conceitos e transcrevê-los passivamente, mas que possa estabelecer relações com sua vida, seu cotidiano e com outras disciplinas.

2.1 O Sujeito Pedagógico Em Kant

A partir desse enfoque, as atividades educacionais assumem outro status quando situam o aluno como a base para o aprendizado e provocam uma revolução metodológica fundamental ao aprimoramento e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem[3].

Kant (1999, p. 451), em *Sobre a Pedagogia*, apresenta indicativos de rumo para a escola e o trabalho do professor. "Entretanto, não é suficiente treinar as crianças, urge que aprendam a pensar. " O autor propõe finalidade específica para a educação, que supere a homogeneidade tradicional, calcada nos métodos tradicionais de ensino, em que o professor é o dono do saber e o aluno é mero espectador que recebe passivamente esse conhecimento sem participação ativa na atividade pedagógica. Importa mostrar o olhar kantiano sobre a necessidade da educação voltada ao viés da compreensão das condições do sujeito, não como um treinamento, mas como preparo e exercício de aprender a pensar.

Neste aprender a pensar, é importante ressaltar o sentido do ensinar. Ensinar exige respeito à autonomia educando, é a partir da interação no processo de ensino que o aprendizado vai ocorrendo. O ensino conservador pautado em uma verticalidade, no qual são

[3] Na elucidação da teoria de Kant também se observa suas contribuições para a fundamentação pedagógica na atualidade quando se procede à análise da fundamentação presente na *Crítica da Razão Prática*. Apesar de não ser objeto de estudo neste ensaio dissertativo essa perspectiva da Teoria Kantiana, é importante ressaltar que a educação sempre foi uma das preocupações de Kant.

priorizados os conteúdos e aceita a passividade dos alunos no processo de ensino, deixa de lado a subjetividade e também as possibilidades de desenvolvimento das capacidades do estudante na relação com o seu mundo, tal como na premência de entender as capacidades cognitivas do aluno no processo de aprendizagem.

Ainda, é exposto sobre o sentido da educação no que se refere aos atores deste processo tão importante como a humanização. Kant discorre sobre os agentes da educação e sua função primordial:

> A natureza humana pode aproximar-se pouco a pouco de seu fim apenas através dos esforços das pessoas dotadas de generosas inclinações, as quais se interessam pelo bem da sociedade e estão aptas para conceber como possível um estado de coisas melhor no futuro (Kant, 1999, p. 449).

Nessa abordagem, o autor faz referência ao sentido da natureza humana e a necessidade do ato educativo como transformador da sociedade. Em tempos marcados pela desvalorização do professor enquanto artífice e responsável pela promulgação dos diferentes saberes e da formação humana, ele ressalta a essencial necessidade das pessoas dotadas de generosas inclinações para o ato de educar.

Nesse aspecto, afirma-se que a pretensão kantiana é perspicaz a essa participação do aluno na aprendizagem. A construção da autonomia do aluno perpassa o viés de um olhar do sujeito que está participando da ação educativa, bem como quando está envolto e interagindo com esse processo, não como um mero espectador, mas como transformador e transformado pela ação do ato educativo e pelo próprio sentido de aprender.

A partir dessa visualização sobre o pensamento Kantiano, que expressa a necessidade de um olhar para a interação, contextualização, participação ativa dos alunos, sendo estes, vistos como sujeitos do processo educativo, Kant afirma como já foi explicitado anteriormente que: “O melhor modo de compreender é fazendo. Aprende-se mais solidamente e se grava de modo mais estável o que se aprende por si mesmo" (Kant, 1999, p. 477). Isto é, a perspectiva de uma escola tradicionalista, que acabe por valorizar de forma radical a passividade dos alunos, a primazia pelos conteúdos, e a verticalização do conhecimento, sendo este transmitido de forma homogênea, acaba desestimulando a atividade de aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades do educando.

Diante deste complexo ambiente que envolve uma preocupação educacional, fazendo com que professores e todos os inseridos neste meio procurem novas maneiras, novos

métodos de como ensinar ampliam tais inquietações no intuito de possibilitar novas abordagens sobre as políticas educacionais e a formação de professores.

A Universidade, enquanto instituição formadora de futuros profissionais, necessita dessa contribuição maior referente às temáticas que propiciam a formação docente. O pensar de forma integral, com visualização maior aos diversos assuntos que envolvem determinado tema propicia o maior desenvolvimento cognitivo, maiores possibilidades de criação e de avanço na aprendizagem do estudante.

Em Kant (1999), *Sobre a Pedagogia*, é discutida a questão da escola e a sua relação com a atividade educacional, sendo esta vista como necessária e vital à sociedade humana: o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação, entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo. Ou seja, metaforicamente, a Revolução Copernicana Kantiana transpõe-se nessa revolução na maneira de ver o processo de aprendizagem.

A revolução copernicana traz no âmago de sua constituição a relevância no viés epistemológico, de um método ativo de aprendizagem. Isto é, o educando aprende com mais eficiência e sentido quando tomado, desde o início no processo pedagógico, como um sujeito ativo, sendo visto como alguém que é capaz de construir suas próprias experiências e aprende quando consegue fazê-las.

Portanto, observa-se o conceito de que a Revolução Copernicana, na questão do conhecimento, está relacionada nessa postura do sujeito no centro de sua relação com o mundo. O sujeito passa de mero espectador para a posição de sujeito ativo. Metaforicamente, a Revolução Copernicana Kantiana é vinculada à perspectiva ilustrada até aqui, quando, pedagogicamente, o educando assume uma postura ativa desde o início do processo cognitivo.

A revolução pedagógica perpassa a transposição de um ensino tradicional para um olhar sobre a posição pedagogicamente ativa do educando na construção do conhecimento que pode ser vivenciado a partir dos desdobramentos pedagógicos contemporâneos propostos pelas metodologias ativas de aprendizagem.

3 DESDOBRAMENTOS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÂNEOS A PARTIR DAS PRÁTICAS HÍBRIDAS

Diante da perspectiva de transposição do olhar filosófico na realidade educacional a partir do olhar kantiano enquanto revolução pedagógica, infere-se pensar nas concepções pedagógicas trazidas por meio das metodologias ativas de aprendizagem. A ideia é propositiva de pensar as possibilidades kantianas de olhar do sujeito educativo com a pretensão de repensar essa condição de ver o estudante enquanto sujeito do processo de aprendizagem a partir do viés da interação do mesmo no processo cognitivo de construção do conhecimento, vislumbrando as possibilidades das metodologias contemporâneas que enfocam a importância do sujeito no processo ensino-aprendizagem.

Pretendemos então refletir a perspectiva kantiana de sujeito cognitivo propondo essa revolução materializada pelas teorias da aprendizagem enquanto metodologias ativas. Nesse sentido, temos a proposta de pensar as metodologias ativas enquanto perspectivas denominadas híbridas contemporâneas.

A concepção de educação híbrida perpassa pela perspectiva de pensar a educação como combinante de vários espaços, tempos de aprendizagens, diferentes metodologias com públicos diferenciados. (BACICH, TANZI NETO & TREVISAN ,2015). Pensaremos então o ensino hibrido como uma das materializações desse processo cognitivo observando ele como uma construção que parte também de uma série de teorias cognitivas, e que, não queremos determinar que tal proposição tem exclusividade kantiana, mas que sua presença enquanto pretensão pedagógica de olhar o sujeito cognitivo e sua interação ativa com os processos de aprendizagem.

Dentre as apresentações pedagógicas a perspectiva apresentada de ensino híbrido pode ser organizada em modelos sustentados e disruptivos. Os modelos sustentados compreendem a Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida. Nos modelos disruptivos tem-se o modelo Flex, Modelo À la Carte e Modelo Virtual Enriquecido. (HORN, STAKER, 2014)

Enquanto construção pedagógica pode afirmar que a perspectiva do ensino híbrido parte do agir pedagógico de não homogeneização dos saberes e caminha para o desenvolvimento dos cenários que otimizem sua personalização. Nesse sentido, podemos pensar o viés da construção do aprendizado pelo olhar do sujeito que é parte essencial no processo. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013) a presença das tecnologias móveis

trazem consigo desafios enormes aos processos pedagógicos que evidenciam a necessidade de aproveitar melhor os ambientes de aprendizado.

Essa combinação contemporânea de novos tempos e espaços de aprendizado é uma característica inerentes aos diferentes contextos pedagógicos contemporâneos sendo pertinente uma desconstrução dos espaços tradicionais educacionais pautadas na exclusividade do papel do professor e de sua organização dos meios e fins do ato cognitivo. A educação escolar como afirma Glauco de Souza Santos (2013) com o desenvolvimento de novos espaços de aprendizagem como a internet, as redes sociais e múltiplos espaços colaborativos *on-line* vivencia uma desconstrução espacial local da escola enquanto única fonte de informação confiável descortinando novos cenários de construção dos saberes.

Nessa elaboração, a proposta híbrida permite fazermos uma transcrição ao olhar pedagógico da aprendizagem. Dessa forma, podemos aprofundar as práticas pedagógicas contemporâneas pragmáticas e reflexivas nesse processo ensino-aprendizagem. Segundo Bacich, Tanzi Neto & Trevisan (2015) a educação passa por um processo relacionado com uma aprendizagem ampliada, integrada e ao mesmo desafiadora, em que, a vivência e práticas da atividade da cognição estão envoltas do olhar emotivo, ético e de liberdade.

Nesse sentido, Moran (2013) expressa "Aprender significa desaprender" e essa concepção nos faz pensar e repensar o ato cognitivo em tempos de mudança, no qual, o viés pedagógico abarca sentir a educação enquanto interação de processos, como se, estivéssemos a repensar os porquês de nossa infância revistos filosoficamente em nossa prática docente. O estudante visto, enquanto, sujeito implicada um constante atualizar-se na esfera da transformação pedagógica para o uso também das tecnologias como ferramentas de aprendizagem.

Mas como então porque pensarmos o sujeito pedagógico de Kant enquanto reflexão à educacional a materialização das metodologias ativas de aprendizagem? Pensar essa possibilidade nos reporta a possível, e talvez ousada tarefa, de repensar nossas práticas educacionais.

Nessa concepção apresentada, a filosofia nos propõe o repensar nossa vivência cotidiana pedagógica, no qual, por vezes os processos educacionais desconsideram o contexto de aprendizagem dos sujeitos educativos, e o estudante deixa de ser visto como protagonista do processo, sendo a sua figuração pacifica. A postura do estudante na perspectiva das metodologias ativas é repensada enquanto elementar no processo de aprendizagem.

Sabemos que dentre as características da sociedade liquida expressada por Bauman (2001) em suas reflexões, a possibilidade de construção dos espaços de aprendizagem perpassa pelo viés institucionalizado da construção do "eu" em um múltiplo de relações cada vez mais expressas pela rapidez dos tempos e nosso estudante é participe ativo nesse processo, ou seja, a educação é errante desse tempo e deve ser pensada em acordo a essas novas mudanças de processos de ensino e aprendizagem.

As possibilidades pedagógicas apresentadas pelas tendências de ensino devem ser compreendidas quanto as possibilidades de suas contribuições sendo sua reflexão necessária e pertinente nas práticas de ensino contemporâneas.

A educação se refaz enquanto "organismo vivo" e "complexo" de atuação sociocultural e como capaz de se repensar pedagogicamente diante as novas possibilidades de compreensão e captação cognitivas apresentadas ao estudante do século XXI. As possibilidades de aprendizagens nos permitem compreender que o estudante aprende não somente no espaço escolar, mas em diferentes espaços fora do ambiente escolar.

Precisamos repensar nosso papel escolar enquanto posição detentora dos saberes. Talvez ampliaremos as possibilidades desse debate concebendo a escola como mais um espaço de possibilidades pedagógicas, que deve estar intimamente relacionada com um contexto sociocultural de aprendizagem, em que, as condições do sujeito cognitivo serão a base para o maior desenvolvimento desse processo de construção do conhecimento.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DAS METODOLOGIAS ATIVAS

A partir das possibilidades da educação híbrida apresentadas por Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015), o presente estudo procura explicitar o relato das metodologias ativas em aulas primeiramente nas aulas de filosofia do ensino médio a partir da perspectiva das práticas híbridas sustentadas. Dentre as atividades apresentadas tem-se a perspectiva de propor uma reflexão maior sobre as possibilidades que a prática educacional tem quando se propõe a pensar os conteúdos, a didática e o desenvolvimento das aulas por meio da educação voltada para o estudante, enquanto sujeito do processo de aprendizagem.

Inicialmente a proposta a ser apresentada decorre de aulas desenvolvidas na Escola Básica da Universidade Regional Integrada (URI/FW) na disciplina de Filosofia trabalhada com diferentes espaços institucionais, no qual, os estudantes visitaram diferentes cenários de

aprendizagem, sendo estimulados a construção do conhecimento em a priori e a posteriori a vivência do conteúdo estudado.

A turma no qual, fora realizada a atividade foi do 01º ano do ensino médio, com duração de 45 minutos + 45 minutos, com um número de 28 estudantes. Dentro do planejamento, o objetivo da aula foi de compreender a relação interdisciplinar da filosofia com as outras áreas do conhecimento, tendo como estudo de caso a Teoria do conhecimento aristotélica. Quanto aos conteúdos teve-se a Teoria do conhecimento em Aristóteles.

O estudo em aula, foi pensado a partir dos diversos espaços da escola levando os estudantes a terem contato com a filosofia aristotélica de maneira interativa e proporcionando uma vivência desse saber a partir das questões cotidianas.

Dentre os recursos utilizados teve-se o uso do celular, computadores e tablete dos estudantes para a pesquisa em aula, livros, sites. Em casa foram realizadas as pesquisas sobre os conhecimentos aristotélicos e na sala de aula a partir dos espaços físicos utilizados da escola e do laboratório de informática. Segundo Valente (2014, p.86) "O tipo de material ou atividades que o aluno realiza on-line e na sala de aula variam de acordo com a proposta sendo implantada, criando diferentes possibilidades para essa abordagem pedagógica".

A partir desses dois encontros teve-se como produção a construção de um material de estudos sobre Aristóteles compilado em forma de folder e em construção de texto que será postado no blog de temas filosóficos que está em construção sendo criado pelos estudantes da escola.

A posteriori a atividade realizada pode-se afirmar que a perspectiva de estudar os conteúdos filosóficos a partir da prerrogativa de metodologias ativas pressupõe o que **Lilian** Bacich (2016) explicita: "Há possibilidade de personalizar o ensino por meio da utilização de diferentes recursos didáticos, tendo as tecnologias digitais como espinha dorsal do processo".

Tais pressupostos metodológicos envolvem o conhecimento do estudante e sua interação dialógica com o meio de aprendizado colocando ele como sujeito do processo cognitivo promove um desenvolvimento maior de interação e consequentemente aprendizagem contribuindo significativamente com a aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante as problematizações sobre a proposição da autonomia do sujeito pedagógico em Kant a partir do viés das metodologias ativas de aprendizagem. Confere aferir que a

problematização moderna sobre o conhecimento carrega consigo elementos contextualizados na sistemática pedagógica do ensino de sua época. Cabe evidenciar que tais provocações despertadas a partir das leituras apresentadas nesse ensaio nos fazem pensar na necessidade de, enquanto possibilidades pedagógicas contextuais contemporâneas de educação, rever radicalmente a manutenção de sistemas educacionais pautadas categoricamente na conservação de modelos que desconsideram a participação do estudante enquanto sujeito ativo de seu processo de aprendizagem.

A perspectiva dialética de trabalhar fundamentos filosóficos/pedagógicos que pautam a reflexão do ensino e aprendizado sobre um viés educacional centrado no sujeito pedagógico desperta o enfoque para o âmbito escolar, que por vezes, mantém a homogeneização dos saberes a partir da passividade dos processos de aprendizagem; "[...] é preciso reorganizar os saberes, aliando a presença das tecnologias de educação, ou seja, não é suficiente incluir as tecnologias na sala de aula sem, antes, repensar o papel do aluno e do professor. (SCHNEIDER, 2013 in BACICH, TANZI NETO, TREVISAN, 2015).

Nesse viés discursivo, nos remetemos a perspectiva filosófica moderna pensando o sujeito a partir da criticidade kantiana, que nos refere a novos olhares, ou possivelmente a possibilidades de pensar o processo de construção do conhecimento a partir da crítica kantiana. De mesmo enfoque, a proposta de revolução pedagógica kantiana, remete a possibilidade educacional proposta por metodologias ativas de construção dos saberes.

Como possibilidade de elaboração e estruturação dessa proposta tem-se a proposta de análise do enfoque prático no relato de experiência no qual, a tentativa de trabalhar a filosofia numa perspectiva ativa que considere processos e diferentes espaços de aprendizagem se coloca como mais uma possibilidade de pensar o sistema educacional contemporâneo a partir das condições cognitivas do estudante que traz consigo diferentes tempos e compreensões de aprendizagem a partir do uso das tecnologias de Informação e comunicação (TDICs).

Desconsiderar o processo de aprendizagem retirando as possibilidades pedagógicas do uso das tecnologias e dos diferentes espaços de aprendizagem não possibilita ver o meio educacional como um "corpo vivo" de aprendizado no qual, todos os elementos podem contribuir para a sistemática de construção do conhecimento. Essa possibilidade torna-se então realidade educativa e confere novas possibilidades de aprendizado a partir das metodologias ativas pensadas a partir da construção do conhecimento por parte do sujeito pedagógico. A autonomia de construção do conhecimento é pensada então a partir das condições pedagógicas do estudante que não e mais mero espectador mais participa

ativamente dos processos, sendo considerado dentro de um tempo e espaço pedagógico contextualizado.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: penso, 2015.

CHRISTENSEN, Clayton M. HORN Michael B, STAKER Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido. Acessado em: 09 de jul.2018.

MORAN, Jose Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21ª ed. São Paulo: Papirus, 2013.

KANT, Immanuel. Coleção **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
CONSENZA, Ramon M**. Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
_____. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001

HORN, Michael B. e STAKER, Heather. Blended: Using disruptive innovation to improve schools. Jossey-Bass, 2014.
_____. **Sobre a Pedagogia**. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Kant & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MORAN, J. MASETTO, M. T., Behrens, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica,** 21ª ed. Ver. Atual- Campinas, SP: Papirus, 2013.

THOUARD, D. Kant. Tradução Tessa Moura Lacerda-. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

ABORDAGENS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO SUPERIOR: O ENSINO HÍBRIDO EM QUESTÃO

Alexandre da Silva[1]
Elisabete Cerutti[2]
Gesseca Camara Lubachewski [3]

Resumo: A presente proposta de trabalho aborda a metodologia de ensino, que vem ganhando espaço nos debates por estudiosos da área, a qual tem como objetivo definir o que é o Ensino Híbrido e suas abordagens pedagógicas. O estudo integra uma pesquisa bibliográfica, a qual surge a partir do objeto de estudo da dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGedu – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Wesphalen), presente no Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias – GPET. As inovações acerca da educação e das tecnologias a cada dia vêm potencializando o processo de ensino e aprendizagem, sendo ele em qualquer nível de ensino. O Ensino Híbrido surge, então, como uma metodologia ativa de ensino, a qual tem por objetivo aprimorar e potencializar os processos de ensino e aprendizagem e despertar a autonomia em quem a utiliza. Como possíveis conclusões, podemos observar que o Ensino Híbrido propicia vastas possibilidades em sala de aula, oportunizando ao professor aulas mais participativas e, ao aluno, a condição de sujeito do processo.

Palavras-chave: Ensino Híbrido, Educação, ensino e aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O grande desafio educativo, na atualidade, consiste na adaptação da tecnologia digital como aporte para a sala de aula. Fazer uso de ferramentas que auxiliem o professor durante as aulas, ou seja, um recurso que possa ser utilizado para aprimorar o processo de aprender, consequentemente, fazer com que o aluno demonstre estar atento com o que está acontecendo tanto nas aulas, como no mundo. Nesse cenário, o objetivo deste estudo é trazer as abordagens híbridas à tona, conceituando os modelos existentes.

Uma das tendências, que está cada vez mais ganhando espaço na educação, é a utilização do Ensino Híbrido nas escolas, tendo como objetivo experimentar formas de

[1] Mestrando em Educação. URI – Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. Bolsista CAPES. E-mail: alexandre-xande95@hotmail.com
[2] Doutora em Educação. Professora do PPGEDU – Campus de Frederico Westphalen. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. E-mail: beticerutti@uri.edu.br
[3] Mestranda em Educação. URI – Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. URI- Frederico Westphalen. E-mail: geseca-70@hotmail.com.

ensinar e aprender por meio de tecnologias, sendo ela trabalhada com ênfase no espaço presencial e on-line.

Surgem algumas metodologias diferenciadas, as quais ajudam a aprimorar os conhecimentos, tanto dos discentes quanto dos docentes. Uma das abordagens atuais é o Ensino Híbrido, no qual a mesma trata de algumas alterações no processo de ensino-aprendizagem.

Para promover a excelência com equidade na educação, ou seja, garantir que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação de excelência é um dos grandes objetivos que se precisa atingir. Para cumprir essa missão, faz-se necessário desenvolver e apoiar projetos inovadores, realizar pesquisas para embasar políticas públicas, oferecer formação para profissionais da educação e para lideranças de diversas áreas capazes de contribuir para as transformações sociais no Brasil (Moran 2015).

Dessa forma, deve-se buscar e criar um ecossistema virtuoso em que tecnologia e inovação dialogam com a realidade educacional do país, ao mesmo tempo em que fortaleçam o papel relevante dos educadores e dos profissionais do setor, na garantia do aprendizado de todos os alunos.

2 ABORDAGENS DO ENSINO HÍBRIDO

2.1 Abordagem Rotação

Abordagem rotação é o que mais chama atenção na maioria das vezes por grande parte dos professores, já que essa categoria inclui qualquer curso ou matéria que os alunos estejam estudando no momento. O modelo de rotação se alterna em uma sequência fixa ou até mesmo a critério do professor, porém um dos métodos mais utilizados deve ser on-line.

Abordagem rotação também pode alternar entre o ensino on-line, em grupos, e também com alguma espécie de discussão orientada pelo professor em conjunto com a turma. O ideal é que o professor esteja atento ao tempo para que a rotação entre os grupos aconteça adequadamente, para que os mesmos desenvolvam as atividades corretamente.

Segundo Andrade e Silva (p.05, 2016),

> Neste modelo de Ensino Híbrido por Rotação, o aluno passa por diversas estações, pontos específicos na sala de aula, para aprender, e o professor pode aplicar esse modelo no ensino em uma disciplina, por exemplo, na Matemática, ou ainda em um conteúdo específico.

Diante disso, a necessidade do professor estar atendo às atividades realizadas em sala de aula se torna indispensável, para que tenha seu objetivo alcançado.

4.1.1 Rotação por Estações

Como já diz, esse modelo acontece através de divisões de estações em sala de aula. Essas estações vão estar divididas e definidas as situações do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Figura 01: Rotação Individual

Fonte: SlideShare

Para complementar essa ideia, Andrade e Souza comentam que

> O modelo de Rotação por Estações de Trabalho é um modelo de ensino e aprendizagem em que a forma como estão dispostas as estações de aprendizagem definirá a estrutura deste modelo e cada estrutura pode estar organizada de diferentes maneiras. (p.06, 2016).

A disposição das estações também definirá a estrutura em que a atividade irá consistir, sendo que cada estrutura poderá ser organizada de diferentes maneiras. Para esse modelo, deve-se observar que deve existir no mínimo uma estação onde o recurso utilizado deve ser on-line.

Existem alguns fatores a serem observados. Esses fatores estão ligados diretamente no funcionamento das atividades e deles é a quantidade de estações que cada atividade deverá ter.

> A quantidade de Estações de Trabalho está ligada diretamente com o tamanho de uma turma de estudantes. Esse tamanho pode influenciar positivamente ou negativamente a aula. Desse modo, é proposto que seja criado um grande número de estações, para que cada grupo tenha um número menor de integrantes. (ANDRADE; SOUZA, p. 06, 2016).

Esse fator a ser observado pode influenciar tanto positiva quanto negativamente no processo de ensino e aprendizado. No modelo de rotação por estações, outro fator importante a ser observado por consequência, é a quantidade de estações existentes na atividade e a quantidade de alunos presentes em cada estação, já que quanto maior é a turma mais estações deverá ter para a realização da atividade. Importante observar que as estações devem ser formadas com uma quantidade razoável de pessoas, para que a atividade seja significativa e para que consiga alcançar o objetivo proposto.

2.1.2 Laboratório Rotacional

Essa abordagem foi criada em San Jose no estado da Califórnia com o intuito de eliminar a diferença do desempenho acadêmico entre alguns grupos.

> Muitas pessoas creditam à Rocketship Education, em San Jose, Califórnia, a colocação do Laboratório Rotacional no mapa. John Dannes e Preston Smith lançaram a organização de gerenciamento *Charter* (cooperativado), em 2006, para ajudar a eliminar a diferença do desempenho acadêmico entre grupos étnicos e socioeconômicos. (HORN; STAKER, 2015, p.41).

O grande objetivo na implementação do Laboratório Rotacional era a de ajudar um milhão de alunos de baixa renda para acelerar os estudos dos mesmos, sem depender dos recursos do Governo.

Complementando ainda Horn e Staker,

> O objetivo era ajudar um milhão de estudantes urbanos do ensino fundamental, de baixa renda, a acelerar academicamente sem depender de subsídios externos e arrecadação de fundos para suplementar o financiamento por aluno que suas escolas recebiam do governo. (2015, p. 41).

Nesses modelos de rotação não se torna necessário o professor ficar na frente da sala, como acontece no decorrer das famosas aulas tradicionais. Nos modelos de rotações, os professores devem transitar pelo ensino on-line e dar algumas pinceladas no tradicional, no caso do modelo laboratório.

Rotacional acontece uma forma de rodízio em momentos específicos, seja em sala de aula ou em um laboratório de Informática.

Figura 02: Laboratório Rotacional.

Fonte: Blog RadaEAD

Para complementar essa ideia, EXPERIMENTAÇÕES (2016, p. 01), "Neste modelo os alunos fazem o rodízio em momentos específicos, seja num programa fixo ou sob decisões do professor, entre a sala de aula e um laboratório de informática, onde os alunos aprendem predominantemente online."

O laboratório rotacional é um tanto que parecido com o modelo de rotação por estações, o diferencial dos dois modelos trata-se de que enquanto um utiliza como recurso ao menos uma estação, ou até mesmo uma feramenta tecnológica, podendo ter outras de cunho "teórico"; o outro para que aconteça, é utilizado somente de recursos tecnológicos e on-line. Horn e Staker (2015, p.41) "O Laboratório Rotacional é semelhante à rotação por Estações, mas os estudantes se encaminham para o laboratório de informática para a parte do ensino on-line do curso".

Para complementar mais essa ideia EXPERIMENTAÇÕES (2016, p.01) ainda complementa:

> O modelo de laboratório Rotacional se assemelha bastante com o modelo de rotação por estações, notando que a diferença do rotação por estações é que os alunos fazem rodízio no contexto de uma sala, enquanto que no laboratório rotacional eles vão até o laboratório que está localizada em outra sala onde terão seu aprendizado on line, ou seja, no modelo rotação por estações acontece tudo dentro da própria sala de aula com tablets ou notebooks sem precisar que os alunos saiam para irem até o laboratório que se encontra em outra sala na escola.

A utilização dos laboratórios tem como função liberar tempo dos professores em sala de aula, para que os mesmos possam aprimorar os processos de ensino e aprendizagem de seus discentes e até mesmo implantar metodologias diferenciadas para os seus alunos durante esse mesmo período.

> A ideia é liberar tempo dos professores e espaço da sala de aula, usando um laboratório de informática e uma estrutura de pessoal diferente para o componente on-line. As escolas têm usado laboratórios de informática por décadas; a diferença fundamental hoje é que os professores estão começando a integrar o tempo no computador com o tempo de sala de aula para criar um curso contínuo. (HORN; STAKER, 2015, p. 41).

Como já citado anteriormente, a grande maioria das escolas não possui um laboratório de informática para que os professores possam utilizá-lo como parte de sua metodologia ou até mesmo como forma de recurso para os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Porém, como Horn e Staker citam acima, existem computadores por décadas em algumas escolas e que nos dias de hoje os professores se não estão, tem que começar a integrar essa utilização dos computadores.

2.1.3 Sala de Aula Invertida

Esse abordagem é o que mais tem chamado atenção na mídia até agora.Esse modelo é denominado dessa maneira, pelo fato de que é invertido totalmente o papel da sala de aula. Para complementar essa mesma ideia, Horn e Staker complementam. “O terceiro tipo de modelo de rotação, é o único que recebeu maior atenção na mídia até agora, é a sala de aula invertida, assim denominada porque inverte totalmente o papel da sala de aula”. (2015, p.42).

A sala de aula invertida está surgindo como uma nova forma didática, sendo adotada de forma crescente em muitos países, tornando-se então uma grande tendência para a educação.

> Como alternativa, uma nova didática vem sendo adotada de forma crescente em vários países, colocando-se como uma das tendências da educação: a *sala de aula invertida (flipped classroom).* Nela, o aluno estuda os conteúdos básicos antes da aula, com vídeos, textos, arquivos de áudio, games e outros recursos. Em sala, o professor aprofunda o aprendizado com exercícios, estudos de caso e conteúdos complementares. Esclarece dúvidas e estimula o intercâmbio entre a turma. (RAMAL, 2015, p. 01).

A sala de aula invertida também é conhecida como flipped classroon, já que a mesma tem grande abordagem no mundo afora, a mesma acontece em dois grandes momentos. O primeiro seria onde o aluno aprendesse em casa por meio de plataformas de ensino, jogos on-line, vídeos, entre outros recursos didáticos e tecnológicos existentes. O segundo momento aconteceria na aula, esse encontro seria onde o professor sanaria alguma eventual dúvida dos alunos, que os mesmos não conseguiram esclarecer durante o período em que estava estudando a distância.

Figura 03: Sala de Aula Invertida

Fonte: Blog RadaEaD

Já no pós-aula, seria o momento onde o aluno teria a oportunidade de fixar o que viu durante os dois momentos anteriores, por meio de atividades em grupos e chats on-line.

> Na pós-aula, o estudante pode fixar o que aprendeu e integrá-lo com conhecimentos prévios, por meio de atividades como, por exemplo, trabalhos em grupo, resumos, intercâmbios no ambiente virtual de aprendizagem. O processo é permeado por avaliações para verificar se o aluno leu os materiais indicados, se é capaz de aplicar conceitos e se desenvolveu as competências esperadas. (RAMAL, 2015, p. 01).

Para verificar se os alunos realmente aprenderam o que foi proposto, seria feita uma forma de avaliação a fim de verificar se os mesmos leram ou até mesmo participaram do que foi indicado.

Às vezes, as aulas expositivas podem aparentar não ser tão diferentes das famosas aulas ou lições tradicionais que normalmente vemos durante os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Existem algumas diferenças nelas, sendo que uma dessas diferenças seria que o tempo de sala de aula não seria mais gasto com o conteúdo bruto, mas sim na discussão desses problemas e nas formas de resolverem tais problemas.

Complementando essa ideia Horn e Staker (2015, p. 43), afirmam que:

> Assistir aulas expositivas on-line pode não parecer muito diferente da lição de casa tradicional, mas há pelo menos uma diferença fundamental: o tempo em sala de aula não é mais gasto assimilando conteúdo bruto, um processo amplamente passivo. Em vez disso, enquanto estão na escola, os estudantes praticam resolução de problemas, discutem questões ou trabalham em projetos.

Sendo assim, esse período em que os alunos estão em sala de aula os mesmos possam praticar a resolução de problemas e até a mesmo fazer discussões acerca de novos projetos e/ou trabalhos futuros, aproveitando melhor o tempo na escola.

A utilização do modelo de rotação sala de aula invertida está trazendo grandes resultados satisfatórios para o mundo educacional. Estudos feitos nos Estados Unidos da América comprovam tal fato. Para complementar essa tese, foi feito um levantamento em uma universidade de Columbia nos Estados Unidos, que aponta tais resultados:

> Segundo um levantamento feito na Universidade de British Columbia, nos Estados Unidos, com professores de Física que aplicaram a metodologia, dentre os quais Carl Wieman, prêmio Nobel de Física em 2001, houve um aumento de 20% na presença e 40% na participação dos alunos com o modelo. Além disso, as notas dos alunos participantes foram duas vezes maiores que as das classes que utilizaram a metodologia tradicional. (PAIVA, 2016, p.01).

Tal estudo expõe que a utilização desse método nas aulas de Física na universidade teve grande porcentegem de aumento, tanto na frequência quanto na participação dos alunos. Ainda, afirma que suas notas obtiveram um aumento a mais do que quando os mesmos utilizavam somente a metodologia tradicional.

Já, em uma das maiores universidades do mundo, a Harvard, professores de Matemática realizaram um estudo de cerca de 10 anos em suas aulas de Álgebra:

> Na Universidade de Harvard, por sua vez, professores de Matemática conduziram um estudo de 10 anos em suas classes de Cálculo e Álgebra e descobriram que alunos inscritos em aulas invertidas obtiveram ganhos de 49 a 74% na aprendizagem em relação aos alunos inscritos em aulas tradicionais.(PAIVA, 2016, p.01)

Esse estudo apresenta resultados muito satisfatórios em relação à utilização da sala de aula invertida para a Matemática, já que cerca de 49 a 74% dos alunos que estavam inscritos no programa tiveram ganhos surpreendentes com a prática dessa metodologia ativa de ensino. Isso, em relação aos alunos que estavam inscritos somente em aulas tradicionais desse mesmo conteúdo.

2.1.4 Rotação Individual

Para finalizar os modelos de rotação, temos o modelo de rotação individual. Tal modelo é mais personalizado para cada aluno, sendo ele elaborado, preparado exclusivamente conforme as necessidades de aprendizagem de cada aluno.

Figura 04: Rotação Individual

Fonte: Blog RadaEaD

Conforme Horn e Staker (2015, p.45): "Em uma rotação individual, os estudantes alternam em um esquema individualmente personalizado entre modalidades de aprendizagem. Um software, ou um professor, estabelece o cronograma de cada aluno".

Diferente dos demais tipos de rotação, esse, em específico, foi pensado e elaborado para as necessidades dos alunos em determinados níveis em que seu conhecimento se encontra, ou até mesmo, as dificuldades em que os mesmos encontram em determinada matéria ou disciplina em questão.

Ainda conforme Horn e Staker (2015, p.45):

> As Rotações Individuais são diferentes dos outros modelos de rotação porque os estudantes não rotacionam necessariamente por estações ou modalidades disponíveis; seus cronogramas diários são personalizados de acordo com suas necessidades individuais.

Isso implica afirmar que tal modelo foi criado para uma aprendizagem mais específica de cada aluno. É criada pelos professores, conforme as dificuldades e as especificidades de cada um dos seus alunos. Os alunos têm uma certa quantia de atividades a serem realizadas a cada dia.

2.2 Modelo Flex

O modelo Flex tem por objetivo usar quase que exclusivamente matérias on-line para o seu desenvolvimento. Horn e Stakes (2015, p.47) afirmam: "O termo refere-se a cursos ou matérias em que o ensino on-line é a espinha dorsal da aprendizagem do aluno, mesmo que às vezes direcione os estudantes para atividades presencias".

Como já dito, o modelo Flex tem como ferramenta principal, para o seu desenvolvimento, a aprendizagem por meio de artifícios on-line, mesmo sabendo que em determinados momentos tal ensino irá direcionar os alunos para algumas atividades que não utilizarão a internet para o desenvolvimento de determinadas atividades. Dessa forma, tais alunos têm como objetivo seguir um roteiro criado pelo professor e que desenvolveram individualmente, independentemente da modalidade de ensino, sendo que o professor deve estar na mesma localidade que o aluno.

Semelhante com o modelo de rotação individual o modelo Flex também é movido conforme as necessidades individuais de cada aluno ou ainda de acordo com as especificidades de cada um, podendo ser adaptado, conforme o grau da dificuldade em que os discentes se encontram no momento.

> Os estudantes movem-se pelo curso Flex de acordo com suas necessidades individuais. Professores estão disponíveis, presencialmente para oferecer ajuda, e em muitos programas iniciam projetos e discussões para enriquecer e aprofundar a aprendizagem, embora, em outros, eles estejam menos envolvido. (HORN; STAKER, 2015, p.47).

A participação do professor é de suma importância já que a sua presença na mesma localidade do aluno se torna indispensável pra que a estratégia do modelo ocorra de forma certa.

2.3 Modelo À la Carte

O modelo conhecido como À la Carte, normalmente, é o mais comum a ser utilizado durante o ensino médio, já que o mesmo possibilita ser feito on-line tanto na escola como a distância também. Para complementar melhor essa ideia, Horn e Staker (2015, p.49) afirmam,

> A forma mais comum de ensino híbrido no ensino médio é o modelo À la carte. Ele inclui qualquer curso ou disciplina que um estudante faça inteiramente on-line enquanto também frequenta uma escola física tradicional.

Complementando essa ideia, Lopes (2016, p.01) diz que "O estudante é responsável pela organização de suas atividades, tendo que cumprir os objetivos gerais, definidos junto com o educador. A parte online pode ser feita na escola ou em outro local".

É de extrema importância que o aluno siga corretamente os objetivos traçados juntamente com o professor da disciplina ou do curso em questão, já que o mesmo possibilita que o discente faça uma parte das atividades propostas em casa.

Tal modelo possibilita que o aluno possa dedicar tempo dos estudos para algo que não é oferecido nas escolas, às vezes por falta de tempo ou até mesmo pela falta de estrutura das escolas. Ainda, possibilita que os mesmos possam fazer outras atividades curriculares além daquelas que estão fazendo no espaço escolar.

> Suponha que a escola de ensino médio do bairro não oferece um curso de mandarim ou de física, por exemplo. Os estudantes podem fazer esse curso on-line durante o tempo na sala de estudos ou após a escola, além das disciplinas regulares que estão cursando na escola. (HORN; STAKER, 2015, p.49).

O grande objetivo do ensino híbrido é mesclar as formas de ensino e aprendizagem, tanto presenciais como a distância, com a utilização de recursos tecnológicos e on-line, o modelo À la Carte possibilita que as duas formas de aprendizagem se mesclem com excelência.

> Essa é uma forma de ensino híbrido, porque os estudantes estão vivenciando uma mistura de ensino on-line e ensino tradicional, apesar de os próprios cursos on-line não terem um componente presencial. Os cursos À la Carte, podem ter componentes presencias, exatamente como ocorre nos cursos Flex. (HORN; STAKER, 2015, p.49).

O modelo Flex tem uma certa semelhança com o modelo À la carte, existindo algumas diferenças entre os mesmos, Horn e Staker (2015, p.49) dizem que: "Contudo, o aspecto diferencial fundamental entre os dois é que, com o modelo À la Carte, o professor tutor é o presencial on-line, enquanto o Flex, o professor tutor é o professor presencial".

Enquanto em um dos modelos, o professor auxilia em todos os momentos, no outro ele atua de outra maneira, on-line ou presencial, tendo somente esse diferencial entre os modelos. Porém, muito parecidos durante o processo em que o alunos está no seu processo de ensino e aprendizagem.

2.4 Virtual Enriquecido

Para finalizar os modelos de Ensino Híbrido, temos o Virtual enriquecido. Tal modelo como diz no seu próprio nome, ele é um curso que acontece virtualmente, enriquecido com alguns artifícios tradicionais. "O quarto modelo de ensino híbrido é o virtual enriquecido, que descreve cursos que oferecem sessões de aprendizagem presencial, mas permite que os estudantes façam o resto do trabalho on-line, de onde eles preferirem". (Horn; Staker, 2015, p.50).

A grande parte de decorrência desse modelo se dá através de recursos virtuais, podendo mesclar momentos em sala de aula ou até mesmo dividindo os dias em que os alunos estarão em casa e momentos em que os alunos terão que ir até à escola, verificando a partir do progresso dos mesmos. Se o professor do curso ou da disciplina verificar que está acontecendo um certo atraso na aprendizagem do aluno, o mesmo deverá solicitar com mais frequência a participação do aluno durante o momento escolar. Horn e Staker (2015, p.50) dizem que: "{...} podem customizar o requisito da aula presencial com base no progresso do estudante; se ele estiver ficando para trás, deve ter aulas presencias com mais frequência".

O modelo Virtual Enriquecido é diferente do modelo de Rotação Sala de Aula Invertida, já que não é com muita frequência em que os alunos se encontram com os professores em suas salas de aula:

> Esse modelo difere do da Sala de Aula Invertida porque os estudantes raramente se encontram-se pessoalmente com o professor todos os dias da semana. Ela também difere de um curso totalmente on-line, porque as experiências presenciais são obrigatórias; elas não são meramente horas de expediente operacionais ou eventos sócias. (HORN; STAKER, 2015, p.50).

Ele também é diferente de cursos que são on-line já que as atividades presencias também são obrigatórias durante a aplicação do modelo Virtual Enriquecido.

Ele também traz novas experiências para toda a escola, já que os alunos dividem o seu tempo de aprendizagem on-line, podendo ser em casa e presencial nas escolas, com pelo menos um dia da semana dedicado nesse espaço:

> Modelo virtual enriquecido: é um modelo, que traz uma experiência para toda a escola que em cada matéria os alunos dividem sem tempo entre aprendizagem online e presencial, o aluno pode ir a escola uma vez na semana, esse modelo também é considerado disruptivo, pois ele rompe com os modelos tradicionais de ensino existentes no país. (GODINHO; GARCIA, 2016, p.05).

Tais mudanças mudam ou até mesmo rompem com os famosos modelos tradicionais que normalmente são utilizados pela grande maioria das escolas e de professores da atualidade, já que tais modelos podem ser mesclados com muita facilidade, alternando o estudo on-line e o presencial, a partir do momento em que tais conceitos podem ser misturados sem nenhuma dificuldade o rumo da educação escolar poderá ser mais satisfatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tal estudo, pode-se ter alguma breves conclusões a respeito do objeto de estudo em questão. Em um primeiro momento, foi observado que o Ensino Híbrido é uma nova metodologia ativa de ensino que a cada dia que passa está ganhando mais espaço nos grandes debates, e até mesmo nas salas de aula.

Concluímos também que a utilização de tecnologias durante o processo de ensino e aprendizagem é de suma importância, pois foi comprovado que as mesmas têm um grande papel em tal processo, por ser um grande potencializador, abrindo possibilidade para novos conhecimentos tanto para os alunos quanto aos professores.

Podemos concluir também que a partir dos modelos do Ensino Híbrido, quando bem utilizados, favorecem muito os processos de ensino e aprendizagem, já que proporcionam novas maneiras de ensinar e de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria do Carmo F; SOUZA, Patricia Rodrigues de. **Modelos de rotação do ensino híbrido:** estações de trabalho e sala de aula invertida. Disponível em:<http://revista.ctai.senai.br/index.php/edicao01/article/viewFile/773/425> Acesso em: 08 mar 2017.

EXPERIMENTAÇÕES, do Ensino Híbrido**.** Disponível em:< http://camilaensinohíbrido.blogspot.com.br/p/laboratorio-rotacional.html>. Acesso em 23 mar 2017.

GODINHO, Vivian Thais; GARCIA, Clarice Aparecida Alencar. **Caminhos Híbridos da Educação- Delimitando possibilidades.** Disponível em:< http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/viewFile/1109/909>. Acesso em: 09 mai 2017.

HORN, Michael B; STAKER, Heather. **Blended usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Porto Alegre: Penso, 2015. Tradução de: MONTEIRO, Maria Cristina Gularte.

LOPES, Aurea. **Modelos de Aplicação.** Disponível em:< http://www.arede.inf.br/modelos-de-aplicacao/>. Acesso em: 09 mai 2017.

PAIVA, Thais. **Como funciona a sala de aula invertida?.** Disponível em:< http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/como-funciona-a-sala-de-aula-invertida/>. Acesso em: 30 abr 2017.

RADA, Cristiane. **Personalização na Educação.** Disponível em: < https://www.radaead.com.br/blog/personalizacao-na-educacao/>. Acesso em: 21 jun 2017.

RAMAL, Andrea. **Sala de Aula Invertida:** a educação do futuro. Disponível em:< http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertida-educacao-do-futuro.html>. Acesso em: 05. Abr 2017.

DISCURSOS NO INSTAGRAM: PRODUÇÃO DE VISIBILIDADES PARA MULHERES NA POSIÇÃO DE ESPORTISTAS

Caterine de Moura Brachtvogel[1]
Maria Simone Vione Schwenbger[2]

Resumo: Este artigo trata de uma economia discursiva operada na lógica esportiva na constituição de sujeitos, no caso, de mulheres esportistas. As pistas apresentadas constituem algumas evidências sobre o aumento de acontecimentos, discursos e enunciados na cultura brasileira de forma a estimular a inserção e acesso de todos os sujeitos às práticas esportivas, incluindo as mulheres. Interessa-nos analisar esse movimento nas redes sociais digitais, para isso escolhemos o Instagram. Questionamos: Como tem se dado a emergência de uma vontade de verdade em produzir mulheres esportistas? Para responder nossa questão, optamos por uma metodologia de estudo não-probabilístico, para produção dos dados, e Análise do Discurso Foucaultiana para análise de três postagens no Instagram, a partir do uso da hashtag #mulheresquetreinam. Das análises localizamos que há uma emergência em produzir mulheres esportistas e há nisso um potencial educativo e subjetivo, num processo de educação do olhar ao outro e do outro, numa relação que é social, cultural, política, estética. A visibilidade aparece como marcadora de mulheres esportistas nas redes como relações de força, entrelaçando saberes e poderes, na formação de jogos de verdade, possibilitando a criação e dispersão de enunciados representativos da lógica esportiva, bem como produzirem significações para os sujeitos.

Palavras-chave: Gênero. Redes Sociais Digitais. Esporte. Discursos. Mulheres.

DISCOURSES IN THE INSTAGRAM: PRODUCTION OF VISIBILITIES FOR WOMEN IN THE SPORTS POSITION

Abstract: This article deals with a discursive economy operated in the sports logic in the constitution of subjects, in this case, women sportsmen. The clues presented constitute some evidence on the increase of events, discourses and statements in Brazilian culture in order to stimulate the insertion and access of all subjects to sports practices, including women. We are interested in analyzing this movement in digital social networks, for that we chose Instagram. We question: How has the emergence of the will of truth to produce women sporting? To answer our question, we opted for a methodology of non-probabilistic study, for data production, and Analysis of the Discourse Foucaultian to analyze three posts in Instagram, from the use of the hashtag #mulheresquetreinam. From the analysis we find that there is an emergency in producing women sportsmen and there is an educational and subjective potential in a process of education of the watch at the other and the other, in a connexion that

[1] Professora de Educação Física. Mestra em Educação nas Ciências – UNIJUÍ. Doutoranda em Educação nas Ciências – UNIJUÍ. E-mail: cati-mb@hotmail.com
[2] Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – UNIJUÍ. E-mail: simone@unijui.edu.br

is social, cultural, political, aesthetic. The visibility appears as a marker of women sportsmen in the networks as relations of strength, interweaving knowledge and powers, in the formation truth's game, enabling the creation and dispersion of statements representative of the sports logic, both as produce significations for the subjects.

1 ECONOMIA DISCURSIVA DAS PRÁTICAS ESPORTIVAS

As mudanças tecnológicas, comunicacionais, educacionais desencadeadas nas redes sociais digitais e internet têm deslocado, na contemporaneidade, as referências sobre os modos de ser, agir, relacionar, comunicar, conectar, modos de nos constituirmos, descentralizando e transformando as posições dos sujeitos (FOUCAULT, 2008). Essa descentralização produz um movimento atemporal e descontínuo da e na história, que reconstrói um conjunto de posições de sujeito na cultura contemporânea.

Essas posições são definidas pelas situações e condições que os sujeitos ocupam em relação às diversas práticas discursivas e não-discursivas (FOUCAULT, 2008). Pensamos aqui, em uma economia[3] discursiva operada na lógica esportiva, na constituição de posições de sujeitos esportistas, no caso, das mulheres esportistas. As pistas que serão apresentadas constituem algumas evidências sobre o aumento de acontecimentos, discursos e enunciados na cultura brasileira, de forma a estimular a inserção e acesso de todos os sujeitos às práticas esportivas, incluindo as mulheres. Observamos ainda, a emergência de uma vontade de produção de verdade em um sujeito esportista, construído principalmente, a partir do final do século XX, quando as práticas esportivas passaram a ser direito de todos os brasileiros (SILVA, 2014).

Nesse sentido, Tubino (1985) destaca que cada vez mais os discursos das práticas esportivas ganham relevância e destaque, além de evidenciarem como um direito dos cidadãos, em todas as faixas etárias, sexos, raças, níveis sociais; e como uma prática a ser realizada por todos. As práticas esportivas apresentam-se em três formas de exercício de um direito: esporte-educação, esporte-participação, esporte-performance (TUBINO, 1985). Assim, como nos indica Soares (2005), a inserção e a vinculação a uma prática esportiva invadem a vida cotidiana dos sujeitos, criando uma expectativa de educação do corpo, orientando a educação de uma vida pautada na lógica esportiva.

[3] Utilizamos o termo economia a partir da concepção foucaultiana de gerir e conduzir a vida. Pensa-se aqui, também em uma economia como forma de administração de si e aparato da governamentalidade; mais do que simplesmente governar, o termo economia pode referir-se a uma certa arte de estar junto, de pertencimento e gerenciamento de formas de ser sujeito.

Os sujeitos vão se produzir no entrecruzamento dos discursos e dentre eles o discurso esportivo. Os processos de produção dos sujeitos não podem ser concebidos em uma instância naturalista, mas sim em uma construção infinita, maleável, aberta; em uma permanente constituição das relações discursivas com outros sujeitos, consigo mesmo, com o espaço e com o tempo em que está inserido, inscrito em uma temporalidade e em uma existência (FOUCAULT, 2008). Apoiamo-nos na abordagem foucaultiana, por considerarmos que há em curso, na contemporaneidade, uma certa economia produtiva desses discursos (FOUCAULT, 2010) que têm enfoque nas relações com os corpos, com os governos do eu e de suas condutas, no caso, as condutas esportivas.

Soares e Brandão (2012) acrescentam que as práticas esportivas na contemporaneidade emergem como um discurso especializado, com educações específicas dos corpos, que ultrapassam e alargam seu território de ação e intenção corporal, sobretudo, da sua intervenção, transformando-as em pedagogias, técnicas, políticas, para os sujeitos. As práticas esportivas ampliam sua abrangência, atuando de forma individualizada enquanto algo a ser praticado, consumido, interiorizado – agindo nos corpos dos sujeitos – bem como assume, ao mesmo tempo, uma dimensão amplificada, pública, que vai se manifestar nas formas de desejos e buscas, como um objetivo a ser alcançado.

Percebemos então, que há a produção de uma economia discursiva esportiva e que a mídia vem atuando fortemente com: o aumento de inserções e programações voltadas à produção de sujeitos que praticam esportes; diferentes discursos no âmbito da saúde – que proliferou suas certezas, comprovações estatísticas em relação a vital necessidade da prática de esportes; as representações e publicidades em rede que estimulam e exemplificam estilos de vida esportistas. Dentre tantas outras formações discursivas que passaram a acontecer, vão compondo essa ordem e vontade de verdade, em que as práticas esportivas se manifestam.

Ao longo dos séculos XX e XXI multiplicaram-se tanto os discursos quanto as imagens sobre as práticas esportivas, produzindo uma sofisticada maquinaria pedagógica (ROSE, 2007) . Isso ampliou e complexificou a educação dos corpos esportistas por meio de: revistas, jornais, programas de TV, de auditório, novelas, documentários, talk-shows; redes sociais digitais e suas linguagens: Facebook, Instagram, YouTube, Snapchat, WhatsApp, hashtags, memes, fotos, vídeos, etc. Por isso recorremos a Fischer (2001) quando nos alerta para a importância das mídias sociais e como elas vêm ocupando uma posição central no processo educativo dos sujeitos contemporâneos, nos modos de ser homem e mulher, conseqentemente afetando os modos de como nos constituímos sujeitos sociais.

Destacamos então, que as redes sociais digitais ocupam uma posição de importância, justificando que na contemporaneidade há diversos lugares, além da escola, que se propõem a educar e mobilizar os sujeitos, pelas diversas relações e co-relações que produzem nas redes. Hoje, mais de 50% da população brasileira têm acesso móvel (celulares, smartphones, tablets) às redes sociais digitais, podendo ou não, serem utilizadas a qualquer momento do dia, de qualquer lugar do país, com acesso à internet (SOUZA, 2017).

Assim, as redes sociais digitais passam a atuar como mediadoras de experiências educativas para os sujeitos, por meio das práticas discursivas carregadas de linguagens, símbolos, saberes, poderes, valores comportamentais. A linguagem então, pensada a partir de Foucault (2008) como algo que possa ser visível: a linguagem escrita, a linguagem imagética, diversas simbologias das redes (emojis, emoticons, hashtags, etc); se destacam na constituição das relações em rede, bem como as representam em situações que são realizadas por sujeitos em rede, destacando aqui as mulheres.

Diante da variedade de redes sociais digitais, optamos por utilizar nesse estudo o Instagram. Essa rede sinaliza para uma alteração tecnológica e social, capaz de interferir na produção das mídias para além dos significantes linguísticos. A produção de imagens e vídeos dos sujeitos inseridos nessa rede, os Istagrammers, se viabiliza na construção simbólica que suas publicações veiculam, ressignificando a lógica da economia discursiva esportiva. Além disso, o Instagram é hoje uma das redes mais populares do mundo, tendo cerca de 800 milhões de usuários. Dentre esses, a maioria são do gênero feminino e se inspiram e motivam a partir de publicações de outras usuárias de acordo com Pereira (2017), produzindo assim, significações para si mesmas, em uma espécie de educação de si.

Nesse sentido, nos propomos a pensar como tem se dado a construção da economia discursiva das práticas esportivas no Instagram. Notamos que há um crescente investimento de publicações feitas por mulheres vinculadas à lógica esportiva, o que tem se mostrado emergente para pensar como hoje as mulheres estão se posicionando em um ambiente que ainda é marcado como condição de posição esportista masculina. Questionamos: Como tem se dado a emergência de uma vontade de verdade em produzir mulheres esportistas?

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para responder nossa questão e a partir de uma economia discursiva das práticas esportivas para as mulheres, o corpus de análise foi escolhido a partir do uso da hashtag

#mulheresquetreinam, por entendermos que esse movimento em rede possibilita certa visibilidade para a produção de mulheres esportistas. Nesse espaço de circulação e compartilhamento de imagens que é o Instagram, buscamos unir referenciais conceituais e técnicos, que serão abordados na análise, para subsidiar um entendimento acerca das publicações das usuárias @simonesouzapersonal @tatianeleal1 @leladlorezo.

A produção dos dados e seleção da amostra de três publicações, de três usuárias do Instagram, foi realizado por método não probabilístico (SILVA, 2013), refinando-se ao longo do processo, até fechar-se na seleção dessas três mulheres. Tal seleção implicou na criação de três princípios de inclusão e de seis categorias analíticas vinculadas com as práticas esportivas. O primeiro princípio de inclusão foi a utilização de perfis públicos de mulheres; o segundo foi a utilização da hashtag #mulheresquetreinam[4] nas publicações, a escolha dessa hashtag se deu por causa da sua abrangência e potencialidade (que será discutida posteriormente na análise); e o terceiro princípio era que o perfil não podia ser de figua pública.

As categorias analíticas foram criadas de acordo com o tipo de publicação, encontradas a partir da pesquisa no Instagram da hashtag #mulheresquetreinam: mulheres realizando prática corporal ou esportiva; venda de roupas e acessórios *fitness*; alimentação *fitness*; postagem de *memes fitness*; dicas e motivação *fitness;* perfis de professores e academias. Para realização do método não probabilístico as categorias se fizeram necessárias, pois a eliminação de algumas postagens, que não visavam responder nossa pergunta, era um ponto importante. A aplicação do método foi no período de 28 dias, do dia 27 de maio de 2018 a 23 de junho de 2018. No dia 27 de maio de 2018 a hashtag contemplava 917.353 mil publicações públicas, já no dia 23 de junho de 2018 esse número chegou a 947.705, um acréscimo de 30.352 publicações (esse número leva em consideração as publicações que por ventura foram apagadas).

No dia 23 de junho, a partir então, da aplicação do método não probabilístico e encaixando-se nas categorias analíticas seletivas, é que os perfis e as publicações foram escolhidos. O critério seletivo, realizado no dia 23 de junho, além das categorias e dos critérios de inclusão, foi o maior número de curtidas das publicações. Foi realizada pesquisa

[4]A hashtag **#Mulheresquetreinam** integra diversas imagens de mulheres que realizam práticas corporais e esportivas. As hashtags são palavras-chave utilizadas para designar o assunto que está sendo apresentado ou discutido em rede; viram hiperlinks dentro das redes e são indexáveis pelos mecanismos de busca, na rede social digital Instagram se você clicar numa hashtag você tem acesso a todas as fotos que utilizam a mesma em perfis públicos; as hashtags representam estilos de vida de cada sujeito em rede e podem ser utilizadas 30 hashtags ou mais por postagem (BRACHTVOGEL, 2017).

da hashtag #mulheresquetreinam no Instagram e optou-se por deixar o critério de apresentação da rede em *mais relevantes*[5]. É importante destacar que a pesquisa foi feita em dois perfis de Instagram diferentes (o da pesquisadora principal e de outra pessoa) que não tem os mesmos relacionamentos, pois o Instagram cria um algoritmo de relevância para as publicações aparecerem de acordo com o perfil de cada sujeito. Nos dois perfis, no mesmo dia, as publicações que apareceram foram as mesmas, o que não deixou a seleção dos dados tendenciosa[6].

A análise do discurso funciona aqui como uma ferramenta analítica, no sentido de pensar e ver o que há de "mais" em discursos e enunciados de mulheres a partir da sua inserção em práticas esportivas. Foucault (2008) ensina com a análise do discurso, ver a "coisa e o já-dito" no âmbito de existência dos discursos. Faz-se necessário a partir das palavras e das coisas, problematizar a produção dos sentidos atribuídos, que se dão por meio da materialidade das linguagens, em movimentos discursivos e produção de identidades/subjetividades[7].

Nesse sentido o enunciado também apresenta-se com uma emergência. E a formação discursiva "[...] entra simultaneamente em diversos campos de relações, e em cada lugar a posição que ocupa é diferente, dependendo do jogo de poderes em questão [...] é o mesmo movimento das posições do sujeito discursivo [...]" (FISCHER, 1996, p. 113). Para Foucault (2008) é necessário considerar a interdiscursividade dos discursos, destacar a sua heterogeneidade. Não se busca uma resposta fechada, como uma totalidade bem-acabada; os elementos da análise dialogam e operam com as quebras, as disparidades. Voltamos a ver o "mais" em cada discurso sobre a produção da condição esportiva de mulheres. Sobre o "mais" em cada discurso, Foucault (2008) ainda assinala a questão dos "lugares vazios", que é a posição do sujeito dentro de uma formação discursiva.

Tomamos o enunciado, além de uma emergência, como um átomo do discurso, que tem a "função de existência". Ele se constitui sobre unidades como a proposição, a frase e o próprio ato de linguagem. Não pode ser entendido como uma unidade singular, ou ser

[5]O Instagram tem duas possibilidades de critérios para pesquisa de hashtags. O primeiro é a opção "mais relevantes", que leva em consideração as postagens, nas quais o algoritmo do Instagram apresenta como relevante a partir da temática. E o segundo é a opção "Recentes" que apresenta as publicações recentes em ordem cronológica do ato de publicação.

[6] Para captura das publicações foi utilizado o recurso de *PrintScream*, que é a captura de tela, realizada pelo computador, na versão do Instagram para computadores. Após a seleção da amostra os três perfis, as três publicações e as três legendas vão ser analisadas a partir da Análise do Discurso de Michel Foucault.

[7] A linguagem opera no que tange ao humano, numa reflexão individual, no qual o próprio sujeito é posto diante de si, permitindo-lhe ordenações e representações. Nosso acesso ao mundo é mediado pela linguagem, e as práticas discursivas implicam o fato que falar é fazer algo, é criar aquilo que se fala e quando se fala, pois o discurso nunca é o mesmo, a cada novo discurso, a coisa dita, ganha uma nova remodelação, uma urgência.

confundido com uma frase, pois o enunciado se encontra na transversalidade das frases e dos atos de linguagem (FOUCAULT, 2000). Os enunciados a serem analisados vão ser tratados como acontecimentos no interior de um arquivo, no qual cada um possui sua singularidade e regularidade num domínio de memória, e vai manter relações com outros enunciados da mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2008).

Na sequência será apresentado o conjunto das análises, com as postagens organizadas sequencialmente conforme foram selecionadas. É importante salientar que a análise discursiva que aqui operamos constitui-se no desenvolvimento de uma análise ancorada em conceitos e autores que possibilitam a discussão "da coisa e do já-dito" das publicações de mulheres na condição esportiva.

3 A PRODUÇÃO DE VISIBILIDADES: DISCURSOS NO INSTAGRAM

Há uma economia discursiva para a produção de mulheres esportistas. Nosso esforço é mostrar aqui, um pouco de como vem acontecendo esse movimento, a partir dos três perfis escolhidos. Ao analisarmos as publicações de mulheres destacamos as características em rede. O Instagram é uma rede que ao mesmo tempo, possibilita a publicação e edição de fotos e vídeos, cria um modo de fotografar e um modo de comunicar. Fala-se de si e sobre suas práticas para os outros, numa espécie de retratos, cenas de si. A fotografia apresenta e representa "recortes das cenas do mundo" (SILVA, 2013, p. 22), e há nisso um sujeito que passa a dar significado a uma imagem. As redes passam a ser vistas como produções discursivas do social.

A construção de uma imagem, ou a captura de uma cena do mundo vivido, nos faz pensar o quanto a fotografia, e mais precisamente aqui a publicação, pode ser pensada a partir do conceito da dobra de Deleuze (1998), na constituição das subjetividades. A subjetividade se dá na dobra do lado de fora no lado de dentro. O lado de fora que seriam as culturas, dobra para dentro, constituindo pregas, numa relação de força consigo, num poder de se afetar. Essas dobras são o que Foucault chama de processos de subjetivação. E essa força do fora, ao se dobrar cria um forro, uma dimensão interna e própria, na qual o sujeito vai se constituir (MARTINS, 2012). Isso aponta o quanto somos afetados por elementos do fora, do cotidiano, das relações, da vida, e como estas direcionam as conduções das condutas individuais, pensando aqui a condução de uma conduta esportiva.

Para Silva (2013) o modo de fotografar hoje está alterado, e as tecnologias têm efeitos tanto as imagens, quanto nos modos de nos educar e nas relações sociais. Podemos configurar a partir disso uma nova forma de aprender. As narrativas íntimas, de pessoas comuns, com vontade de apreensão da vida, expor uma experiência de estado, de consumo é o que encontramos no Instagram. Principalmente nessa rede, vemos que há uma intenção em torno da criação da imagem, mais relacionada a identificar algo sobre as experiências dos sujeitos propriamente. Essa peculiaridade se relaciona ao que entendemos como um modo de dar visibilidade aos modos de vida esportivos (SILVA, 2013). Veja a primeira publicação da usuária Simone Souza:

Figura 5 - Postagem de @simonesouzapersonal

Fonte: Instagram

Nessa postagem há o que Sibilia (2008) chama de limiar de publicidade, que é um fazer-se sozinho para colocar em rede, num vislumbre de visibilidade. Simone é professora de Educação Física e tem seu enunciado de perfil da seguinte maneira: *"#simonesouzapersonal – Bacharel, licenciada UFRJ, Coordenadora Coletivas Corpo e Água, Especialista em emagrecimento, Personal trainer, Treinamento on-line, Noiva".* Simone apresenta uma espécie de currículo em seu perfil, além de publicações com alunos, dicas de treinamento e emagrecimento. Isso produz uma visibilidade científica, pois a usuária se apoia em discursos científicos para realizar as suas publicações, o que se entende como positivo para a construção de uma lógica esportiva.

No enunciado da publicação temos o seguinte: "Tem gente que não entende, mas com muita garra, força e perseverança, conquistaríamos o mundo! Vamos Treinar? *Treinamento Personalizado* @simonesouzapersonal". Seguido do enunciado, Simone

utiliza 32 hashtags, destacamos, além da #mulheresquetreinam, as #30tododia #semmimimi #foco #qualidadedevida. Observamos nas hashtags utilizadas em sua publicação modos de educar as mulheres, o treino, nos trinta dias, a rotina, sem queixas e como forma de enfrentar a vida; e estão de alguma forma, relacionadas diretamente ao seu trabalho como personal trainer.

Simone, ao publicar a imagem com esse enunciado parece estar direcionando o dito para as mulheres, e até em seu perfil, é possível ver que praticamente todos seus alunos são mulheres. Observe a imagem que Simone posta é de um homem, senhor, idoso, realizando uma corrida num terreno instável (com barro), e a foto também apresenta um enunciado próprio "A ideia é morrer jovem o mais tarde possível". Há uma falta de conexão entre a imagem postada e o público a ser atingido. Isso, na maioria das vezes, acontece devido às relações de gênero desiguais, nas quais as mulheres não têm referências a seguir, o que faz com que muitas vezes a realização de práticas esportivas por mulheres seja silenciada (GOELLNER, 2018) ou até mesmo invisibilizada.

Um exemplo disso é aquilo que Goellner (2018) afirma sobre a presença das mulheres no futebol, "[...] o futebol ainda é representado como um esporte pensado pelos homens e para os homens [...]", e ainda sobre isso, a autora (2018) enfatiza que as mulheres ergueram suas vozes, "[...] diante da desvalorização de sua atuação, rompendo o silêncio que o invisibiliza suas histórias no passado e no presente [...]". Apesar de não dimensionar a esfera do invisível, a publicação de Simone apresenta-se no sentido de enunciar algo positivo para as mulheres: chamá-las, convocá-las para a prática esportiva; e também enuncia no sentido de mobilizar: colocar a mulher em rede constituí-la como sujeito esportista, mesmo que, de alguma forma, a publicação esteja atravessada por questões de gênero que possam negativar essa ideia.

Outro elemento importante e que destacamos aqui, é a relação entre os dois enunciados, o da publicação e o da imagem. Ao afirmar que "A ideia é morrer jovem o mais tarde possível" reportamos às condições de retardar o envelhecimento, produzindo uma "melhor idade ativa". Isso nos ajuda a pensar o quanto essa publicação apela para as mulheres envelhecerem com saúde e a promessa das práticas esportivas, se vincula a uma produção de verdade esportista e saudável.

Nessa perspectiva Simone faz o uso de histórias fixadas em seu perfil, e estas apresentam depoimentos positivos de alunas e outras mulheres que seguem seu perfil, como Simone mesmo afirma "São depoimentos assim, que me motivam a continuar estimulando as

pessoas, o exercício salva". Assim quanto mais publica, e de alguma forma, atinge diversas mulheres, cria vínculos de educação com as mesmas, havendo também, uma forma de *feedback* de suas ações enquanto uma mulher esportista. Nas outras duas histórias fixadas em seu perfil, ela apresenta resultados de emagrecimento de suas alunas e noutro têm dicas para a realização de um emagrecimento acompanhado do exercício físico.

O recurso das histórias fixadas aqui, no perfil de Simone, ao nosso entendimento geram visibilidades de outras mulheres "normais", no caso suas alunas, que buscam nas práticas corporais e esportivas qualidade de vida e bem estar; geram mobilização por meio de depoimentos de pessoas que não são suas alunas "físicas", mas sim seguem suas dicas e atuam numa forma de cuidar de si; e educam quando produz nos outros, reflexões sobre si mesmo e ações de outras mulheres a partir de publicações em rede. A partir disso, convidamos a visualizar a segunda postagem selecionada, da usuária @tatianeleal1:

Figura 6 - Postagem de @tatianeleal1

Fonte: Instagram

Na imagem Tatiane está realizando uma prova de corrida, a Maratona Internacional de Porto Alegre. Sua publicação tem o seguinte enunciado *"A alguns metros de cruzar mais uma linha de chegada. Cansada, sim... mas a alegria de ver aquele pórtico de chegada, fechando mais uma prova, vencendo a mim mesma a cada passo e uma das melhores sensações. Meia Maratona Internacional de Porto Alegre - 21k 10/06/2918. A próxima já tem dia e horário, bora viver São Paulo".* Tatiane utiliza o recurso de testemunho e de narração da vida. Isso configura o que chamamos de "experiências do Instagram", pois ao discutirmos sobre as redes sociais digitais levantamos questões que partem de uma vida fora da internet, bem como encontramos cargas culturais nos relacionamentos entre os sujeitos em

rede. Trata-se então, tanto de relações de integração e como também de conflito, pois as redes fazem com que sujeitos diferentes interajam entre si (RECUERO, 2012).

Assim, ao utilizar outras hashtags como #correreminhavida #corrervelhinhasjuntas #corracomonunca #amocorrer localizam a intensidade das posições que Tatiane vivencia a corrida fora das redes, ou seja, na vida real. Ao apreendermos um momento da vida e postarmos em rede, criamos um ambiente de visibilidades, em que as "[...] narrativas fotográficas não somente dizem somente daquele que materializa o ato de registro mas também do assunto a ser fotografado" (SILVA, 2013, p. 52). Esse ambiente de visibilidade, no caso do ato de correr e de ser uma mulher esportista como Tatiane, formula certa notabilidade àquilo que se mostra na imagem.

Ao possibilitar a visibilidade e a notabilidade da condição exercitante na postagem da foto há aquilo que Barthes (1984) chama de "ponto sofisticado de valor". Que é quando busca-se potencializar os elementos contidos na foto, como no caso: o ato de correr; a roupa apropriada para a prática; o uso das hashtags #personalTop #nutriTop #fisioTop, que indicam que o ato de correr é orientado; bem como a geolocalização da foto "Maratona Internacional de Porto Alegre", que permite-nos pensar aquilo que Silva (2013) denomina de necessidade de relacionamento. Esses elementos potencializados são constitutivos da lógica esportiva e também da produção de ser uma mulher esportista.

Ao chamar a atenção para uma necessidade de relacionamento posicionamos Tatiane, não como uma pessoa que tende psicologicamente, socialmente, culturalmente pedir por atenção dos demais (isso também não seria objetivo do estudo), mas sim, como forma de produzir um vínculo com demais mulheres e homens que também tenham participado da mesma maratona. O sujeito esportista, assim como os demais sujeitos, passa a criar imagens com referências específicas.

Ao buscarmos aproximações entre as relações das mulheres esportistas com suas publicações no Instagram, estamos pensando num contexto de uma visibilidade que é compartilhada. Há um papel de importância e relevância social na visibilidade de mulheres esportistas na rede justamente, por estas se colocarem numa polifonia de diálogos e discursos, produzindo enunciados e falas sobre si, podendo atingir outras mulheres. Essa polifonia implica na constituição dos sujeitos sociais, pois ela vai se dar não apenas pela fala, mas pela escrita, e também pela imagem, e vai estar permeada por relações de saberes e poderes nas formas de criarmos vínculos com outros sujeitos.

Essa forma de relações, entre os saberes e poderes que a posição esportista carrega é visível no perfil de Tatiane. Quase todas as suas postagens são referentes às práticas de corrida e musculação. Aqui a visibilidade da condição esportista está extremamente relacionada a um conceito de positividade e felicidade, estando presente em quase todos os momentos da vida de Tatiane. A intimidade dos sujeitos passa a ser visível na rede a partir de uma convivência virtual e também social (SILVA, 2013). A partir disso, de uma convivência social entre as mulheres esportistas, vejamos a publicação de @leladlorenzo:

Figura 7 - Publicação de @leladlorezo

Fonte: Instagram

Na publicação de Lela o enunciado se apresenta como uma forma de justificativa sobre as escolhas, *"Suas escolhas mostram suas prioridades, não importa o quanto você argumente contra".* Assim, o enunciado representa por ora a condição de que as escolhas delimitam o que você é permitindo pensar a liberdade mediada proposta por Bauman (2001). A liberdade de escolha vai ser mediada a partir das condições de possibilidades que você tem em sua vida, então passa a ter uma intenção subjetiva, e difícil de ser medida (pelo menos pelo objetivo do estudo) do que pretende se fazer a partir disso, na esfera individual e também pública.

A produção de uma mulher esportista aqui, mesmo com sobrepeso, destacada por Lela tem um cunho social que se difere das demais, pois destacamos o uso das hashtags #mamaesarada #gordinhanofoco #pluszise. Destacamos também a notoriedade que a posição de ser uma mulher maior, diferente dos padrões estabelecidos, não a impede de ser esportista, posição conferida a partir do uso de roupas específicas das práticas, e de postar suas fotos na rede. As modelos "Plus Size" tem dado um lugar às mulheres com uma estrutura corporal

maior, o que impede que estas se sintam repressivas, mas sim representadas e encorajadas a se inserirem em tal cultura esportiva.

Justamente nesse sentido é que hoje, os sujeitos em rede, e no caso aqui as mulheres esportistas, adotam uma série de comportamentos que antigamente seriam da esfera privada. Alimentação, vestuário e realização de práticas corporais e esportivas ganham espaço, e as redes sociais digitais exercem o papel de serem canais de múltiplos discursos e enunciados. Em suas histórias fixadas Lela apresenta momentos e experiências pessoais, no que tange a vida com sua filha e seus momentos juntas.

Há assim a construção de um eu a partir da posição esportista que vai posicionando os sujeitos em diversas situações do cotidiano. A própria linguagem é utilizada pela imagem para fazer referências à outras imagens, pois o sujeito passa a agir por meio da imagem, seguindo padrões estabelecidos. Esses padrões, não apenas corporais, mas também sobre modos de ser e agir, o que condiz muito com a realidade que vivemos na contemporaneidade. O ser significa uma imagem, e está atrelado à capacidade de produzir, assumir e fazer circular uma imagem de si (COSTA, 2008).

É a circulação dos corpos em rede de uma posição de bioidentidade que assumem e transmitem. Esses corpos aparentam certa jovialidade, dotados de uma saúde “perfeita”. Não podemos afirmar que as publicações de Lela são efetivamente dentro desses padrões, mas sim que elas se produzem, assim como as de Simone e Tatiane, em torno da condição de ser/estar em rede, ser holográfico, de ser uma mulher esportista.

4 ABERTURA PARA O DIÁLOGO

A partir da análise discursiva de três perfis no Instagram de mulheres na condição exercitante, retomamos a pergunta que norteou o artigo: Como tem se dado a emergência de uma vontade de verdade em produzir mulheres esportistas? A emergência se dá maneira distinta, de diferentes perfis que estão inseridos na rede. Cada mulher carrega uma produção subjetiva e também reconfigura a consciência num plano coletivo. Essa produção subjetiva é individual e ao mesmo tempo coletiva, pois ela é marcada pelo social e pela interação, o que em certas instâncias, pelo saberes.

A emergência da vontade de verdade em produzir mulheres esportistas é potencializadora de educação, num processo de educação do olhar ao outro e do outro, numa relação que é social, cultural, política e estética. A visibilidade das mulheres esportistas é

marcada por relações de saberes e de poderes, nas quais o sujeito, por meio da linguagem, vai construir suas marcas, sua subjetividade (FOUCAULT, 2008). É por meio dos processos de subjetivação que essas mulheres vão potencializando o ser/estar nesse âmbito esportivo.

Assim como as relações de saber e poder, os jogos de verdade e a dispersão de enunciados representativos da lógica esportiva auxiliam na produção de intenções para que as mulheres possam assumir essa posição esportista. Se vincular a um discurso é produzir significações, é ver e ser visto, existir enquanto um sujeito que tem sua vida marcada, contemporaneamente, pela posição de ser visível. A posição de mulher esportista têm produzido possibilidades de pensar o lugar das mulheres nas práticas corporais e esportivas, e como esse movimento está crescendo, mesmo que forma sutil, é necessário criar elementos que auxiliem na compreensão das múltiplas formas de educar. É estabelecer na materialidade dos discursos maneiras de fissurar os pré-conceitos e apresentar as implicações políticas e sociais que os movimentos em rede e de mulheres têm produzido.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BARTHES, R. **A câmara clara:** nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BRACHTVOGEL, C. M. **A cultura *fitness* nos *memes:*** performances de gênero. 2017 – 105p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Ijuí, 2017. Disponível em:

COSTA, M. D. O. **A estética do corpo desportivo na publicidade:** estudo exploratório a partir da análise de um conjunto de imagens publicitárias fixas. Universidade do Porto, 2008. Disponível em: http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14355/2/5241.pdf. Acessado em: junho, 2015.

DELEUZE, G. **Foucault.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

FISCHER, Rosa Maria. Foucault e análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, nº 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: jan. 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso**: mídia e produção de subjetividade. 1996. 297 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faced, Porto Alegre, 1996. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10281>. Acesso em: jan. 2016.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
_____. **Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Governo de si e dos outros:** curso no Cul1ege de France (1982-1983) / Michel Foucault; tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GOELLNER, S. V. **O futebol delas esta aí, basta querer ver.** Jornal Zero Hora – Opinião – 2018. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniao/noticia/2018/06/o-futebol-delas-esta-ai-basta-querer-ver-cjim84cci0hr001qo8n4a8jvg.html>. Acesso em: jun. 2018.

MARTINS, A. L. B. **O governo da conduta:** o poder médico e a liberdade dos indivíduos na sociedade contemporânea. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas. Campinas – SP, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/312029/1/Martins_AndersonLuizBarbosa_D.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

PEREIRA, C. S. G. ***Digital influencers* e o comportamento dos seguidores no *Instagram*:** um estudo exploratório. 2017 – 97p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Contabilidade e Administração do Porto – Mestrado em Marketing Digital. Porto, 2017.

RECUERO, R. **Conversação em rede:** comunicação mediada pelo computador e redes sociais na *Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ROSE, N. **A política da Vida em Si:** biomedicina, poder e subjetividade no século XXI. Princeton: Princeton University Press, 2007.

SIBÍLIA, P. **O show do eu.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, P. I. R. **Agenciamentos comunicacionais na cena das imagens:** experiência *Instagram*: visibilidade e narração no cotidiano. 155f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social. Belo Horizonte, 2013.

SILVA, R. M. S. **Pensando o processo de constituição do esporte e a produção do sujeito esportivo no Brasil.** 2014, 134p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde. Rio Grande, 2014. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/7555>. Acessado em: jun. 2018.

SOARES, C. L. Práticas Corporais: invenção de pedagogias? In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. (Org.). Práticas Corporais: Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. v. 1, p. 43-63.

SOARES, Carmen Lucia; BRANDÃO, Leonardo. A voga esportiva e as artimanhas do corpo. **Movimento,** Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 11-26, jul./set. 2012. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/26466. Acesso em: mai. 2018.

SOUZA, F. **Fábrica de memes:** como brasileiros profissionalizaram criação de vídeos e fotos que bombam nas redes. BBC BRASIL, 2017. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/salasocial-39402172. Acesso em: ago. 2017.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões Sociais do esporte.** São Paulo: Cortez, 1985.

ENSINO HÍBRIDO: COLOCANDO EM PRÁTICA O MODELO LABORATÓRIO ROTACIONAL

Eliane Maria Balcevicz Grotto[1]

Resumo: As últimas décadas têm sido marcadas pela presença cotidiana das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Porém observa-se que poucas instituições fazem uso frequente das mesmas em sala de aula. Continuamos ainda presos a metodologias tradicionais, as quais os acadêmicos permanecem passivos, mesmo sabendo que fora do espaço educacional, adolescentes e jovens, interagem no seu cotidiano com as mais diferentes tecnologias. O Ensino Superior na sua finalidade de formar pessoas aptas a se inserirem em diferentes segmentos da economia e a participarem no desenvolvimento da sociedade brasileira, não conseguirá alcançar esse objetivo se não se adequar às necessidades de uma nova geração de estudantes que estão inseridos na economia global do conhecimento e neste cenário altamente tecnológico. Nessa perspectiva, torna-se essencial repensar as práticas docentes e buscar metodologias para melhor atender à formação dos estudantes. Por esse viés, o presente artigo traz algumas reflexões em torno do Ensino Híbrido, bem como, vivência pessoal na aplicação do modelo sala de aula invertida no Ensino Superior.

Palavras-Chaves: Ensino Híbrido. Formação docente. Metodologia.

HYBRID TEACHING: PUTTING INTO PRACTICE THE MODEL OF ROTATIONAL LABORATORY

Abstract: The last decades have been marked by the daily presence of the Digital Technologies of Information and Communication (TDIC). However, it is observed that few institutions make frequent use of them in the classroom. We continue to be bound by traditional methodologies, which academics remain passive, even though they know that outside the educational space, adolescents and young people, interact in their daily life with the most different technologies. The Higher education in its aims to train people able of being inserted in different segments of the economy and participate in the development of Brazilian society, will not be able to reach this goal if it does not fit the needs of a new generation of students who are inserted in the global knowledge economy and in this highly technological context. From this perspective, it becomes essential to rethink the teaching practices and to seek methodologies to better attend the training of the students. From this angle, this article brings some reflections on the Hybrid Education, as well as, personal experience in the application of the inverted classroom model in Higher Education.

Keywords: Hybrid Teaching. Teacher training. Methodology.

Neste trabalho discutiremos conceitos, modelos do Ensino Híbrido e experiência em sala de aula em que foi utilizado o conceito de sala de aula invertida (ou *flipped classroom)* para o desenvolvimento da disciplina de Políticas Educacionais. Tal discussão se mostra

relevante nesse momento, pois estudiosos da área defendem há décadas um novo modelo de educação, em que o aluno seja o protagonista e aprenda de forma mais autônoma, com o apoio de tecnologias. Mas, o que observamos na maior parte das instituições de ensino brasileiras é que persiste o modelo tradicional de ensino, em que o professor apresenta os conteúdos e os alunos ouvem, anotam explicações para, somente depois disso, estudar, fazer exercícios e resolver possíveis situações-problema.

Praticamente é consenso entre pesquisadores da educação o fato de que o ensino tradicional já não da conta das demandas do mundo contemporâneo, particularmente na era dos nativos digitais expostos aos contínuos avanços tecnológicos e informacionais. Moran (2015, p.16) evidencia que "os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era restrito a uma parcela de pessoas com condição econômica considerável", felizmente hoje os dispositivos permitem rápido acesso às informações a partir de qualquer lugar, permitindo que a aprendizagem ocorra em diversos ambientes (FARIA, 2004).

As modificações no contexto social, político e econômico, ocorridos nas últimas décadas, exigem das instituições responsáveis pela educação formal novas abordagens para o ensino, das quais o *Blended Learning*, conhecido no Brasil como Ensino Híbrido, tem apresentado resultados interessantes em todo o mundo (ANDRADE; SOUSA, 2016).

CONCEITUANDO ENSINO HÍBRIDO

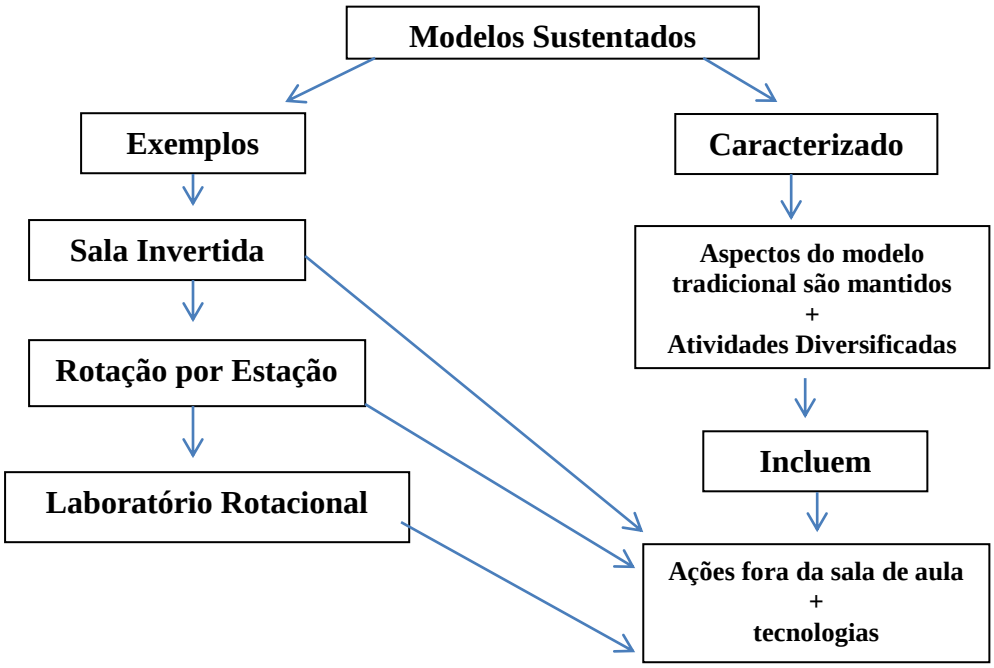
O ensino híbrido é uma proposta diferenciada de ensinar e aprender, e está relacionada com as propostas educacionais do século XXI, também denominada *Blended Learning*, em que *blend* na língua inglesa significa combinar, misturar, ou seja, um modelo que combina ensino presencial e ensino online (*e-learning*). (VALENTE, 2014).

O ensino híbrido surge com ideia de suprimir algumas das dificuldades oriundas da escola tradicional. Entre outras vantagens, o ensino híbrido permite que o aluno desempenhe um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem – quer seja por meio de uma pesquisa na internet, quer por grupos de trabalho ou estudos individuais auxiliados por algum recurso tecnológico (BOGOST, 2013).

Nessa perspectiva os modelos *sustentados* e *disruptivos*, ambas as propostas de ensino híbrido, visam modificar o panorama pedagógico e estrutural do ensino escolar. Os modelos sustentados podem ser entendidos como estratégias para melhorar a eficiência e eficácia do

processo educativo, através de tecnologias e atividades diversificadas, as quais sejam possíveis de serem implementadas e adaptadas, paulatinamente, à realidade da escola (SOUZA; ANDRADE, 2016). Articulações entre o ensino online e presencial já são pensado nessas propostas.

Escolas que desenvolvem o processo sustentado não promovem rupturas profundas no ensino tradicional, mas o complementa com novas práticas, mediadas principalmente por tecnologias educativas. Na figura abaixo, exibe-se mapa conceitual contendo as principais características dos modelos sustentados.



Enquanto, instituições de ensino inovadoras adotam algum dos modelos disruptivos a fim de modificar tanto seu espaço físico quanto o planejamento pedagógico. Algumas dessas escolas optam, por exemplo, por atividades nas quais os alunos interagem com materiais didáticos, pedem orientações e fazem pergunta ao professor – desempenhando, portanto, papel central na aprendizagem.

Dentro da proposta de ensino híbrido, Stalker e Horn (2012) classifica quatro modelos disruptivos, que são Rotação, Flex, À La Carte e Virtual Enriquecido. Esses autores ainda descrevem três modelos sustentados, os quais são o de Rotação por Estações de Trabalho, Laboratório Rotacional, Sala de aula Invertida e Rotação individual.

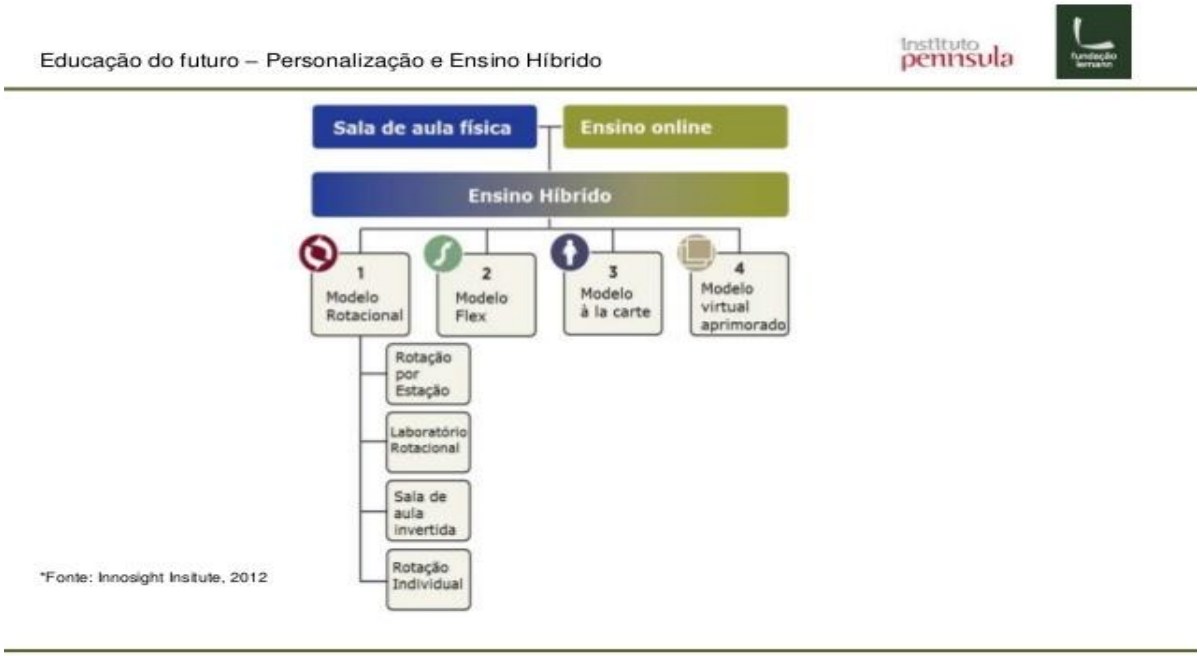
Segundo Stalker e Horn (2012), os modelos de rotação permitem aos estudantes passarem algum tempo imersos em diferentes ambientes onde pelo menos um precisa ser

online, já os outros modelos, como Flex, À La Carte e Virtual Enriquecido propõe a aprendizagem on-line como principal vetor do processo de ensino. Alguns dos exemplos que se destacam são plataformas online ou AVAs (conjuntos de elementos tecnológicos disponíveis na internet) como o, moodle, *Google Classroom*, repositórios digitais e plataformas *online* de ensino.

Modelos de Ensino Híbrido

Christensen e Staker são autores que se dedicam a estudar a inovação nas organizações educativas e criaram uma classificação para as diferentes modalidades de ensino híbrido:

> [...] os modelos de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida seguem o modelo de inovações híbridas sustentadas. Eles incorporam as principais características tanto da sala de aula tradicional quanto do ensino online. Os modelos Flex, A La Carte, Virtual Enriquecido e de Rotação Individual, por outro lado, estão se desenvolvendo de modo mais disruptivo em relação ao sistema tradicional. (2013, p. 3).



Modelo de Rotação

Os modelos rotacionais incluem "qualquer curso ou matéria em que os estudantes alternam - em uma sequência fixa ou a critério do professor - entre modalidades de aprendizagem em que pelo menos uma seja *on-line."* (HORN, STAKER, 2015, p.37). Dentro desse formato, há algumas variações possíveis, como será descrito a seguir.

Rotação por Estações

Bacich e Trevisani descrevem que:

> Os estudantes são organizados em grupos, cada um dos quais realiza uma tarefa, de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. Podem ser realizadas atividades escritas, leituras, entre outras. Um dos grupos estará envolvido com propostas on-line que, de certa forma, independem do acompanhamento do professor. (2015, p. 55)

Importante ressaltar que, nesse modelo, o acadêmico alterna entre trabalhos individuais e colaborativos, com uma diversidade de recursos que possibilitam a aprendizagem dos alunos em suas mais variadas formas. No modelo em estudo, outra característica importante é que em uma das estações, o aluno pode ter acompanhamento mais individualizado com o professor, uma vez que a sala fica dividida em pequenos grupos (BACICH *et. al.*, 2015).

Outra característica do modelo é que os alunos trocam de atividades em intervalos de tempos pré-definidos ou sob o comando do professor, de forma que todos tenham a oportunidade de realizar as atividades propostas.

Figura 1: Rotação

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=ensino+hibrido+rota>

Laboratório Rotacional

Similar ao modelo de rotação por estações, o laboratório rotacional utiliza o laboratório de informática da instituição para realizar parte do ensino *on-line* e, dessa forma, liberar tempo para o professor realizar atividades com um pequeno grupo de alunos e liberar espaço dentro da sala de aula. (HORN; STAKER, 2015).

O modelo de laboratório rotacional é classificado como uma inovação sustentada, pois não retira a necessidade de uma aula tradicional em sala de aula. (BACICH *et. al*., 2015). Outro aspecto interessante desse modelo é que durante o período no laboratório de informática, o aluno será acompanhado por um professor tutor, para que ele não fique desacompanhado e sem supervisão. Além disso, esse tutor poderá ajudá-lo, sempre que surgir alguma situação não prevista. Ou seja, é aquele no qual a rotação ocorre entre a sala de aula e um laboratório de aprendizado para o ensino online.

Figura 2: Labotarório

Fonte:<https://www.google.com.br/search?q=ensino+hibrido+rota/.

Sala de Aula Invertida

O modelo de sala de aula invertida tem ganhado espaço nos últimos tempos na mídia devido a sua inversão completa da sala de aula. De acordo com Horn e Staker,

> Em uma sala de aula invertida, os estudantes têm lições ou palestras *on-line* de forma independente, seja em casa, seja durante um período de realização de tarefas. O tempo na sala de aula, anteriormente reservado para instrução do professor, é, em vez disso, gasto no que costumamos chamar de "lição de casa", com os professores fornecendo assistência quando necessário. (2015, p.43).

Algumas características são de grande relevância para o aprendizado do estudante. Durante a aula, o professor realiza com os estudantes, atividades tais como, resolução de exercícios e desenvolvimento de projetos, uma vez que os estudantes realizam o estudo dos conteúdos propostos em sua casa, em geral, através de vídeo aulas sobre o assunto proposto pelo professor. Esses vídeos podem ser produzidos pelo próprio professor da turma ou ainda uma seleção de vídeos de professores virtuais agrupados em sites como o *YouTube*.

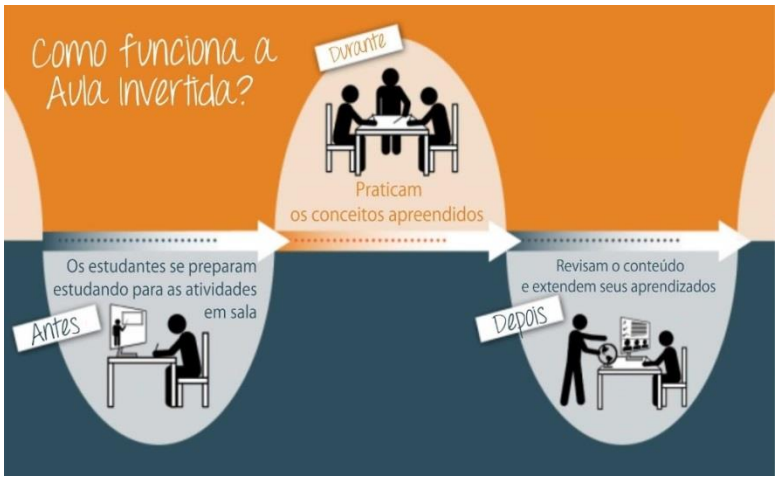
Atualmente, há uma expansão tão significativa no número de vídeos educacionais vinculados a educação que a plataforma lançou um canal reunindo os melhores e mais inovadores, intitulado *YouTube* Edu.

Os alunos, nessa metodologia, ainda aprendem por meio de aulas expositivas. Porém, como essa exposição é realizada por meio de recursos *on-line*, cria-se a possibilidade de personalizar o ensino para o estudante em relação ao seu ritmo, uma vez que, em sala de aula, o professor pode tentar ir mais devagar ou acelerar para atingir um determinado grupo. Mas inevitavelmente, o que é rápido para alguns será lento para outros. (HORN; STAKER, 2015).

Outro aspecto relevante é entender que inverter a sala de aula não é simplesmente tornar a lição de casa em uma simples visualização de vídeo. Trata-se de um processo ativo, no qual o estudante tem controle de sua aprendizagem, o tempo em sala de aula que, inicialmente era utilizado de forma passiva pelo estudante, transforma-se em um momento ativo de aprendizagem, em que o estudante passará o tempo realizando tarefas propostas pelo docente.

Em síntese, a sala de aula invertida é aquela no qual a rotação ocorre entre a prática supervisionada presencial pelo professor (ou trabalhos) na escola e a residência ou outra localidade fora da escola para aplicação do conteúdo e lições *online.*

Figura 3: Aula invertida



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=sala+de+aula+invertida/.

ROTAÇÃO INDIVIDUAL

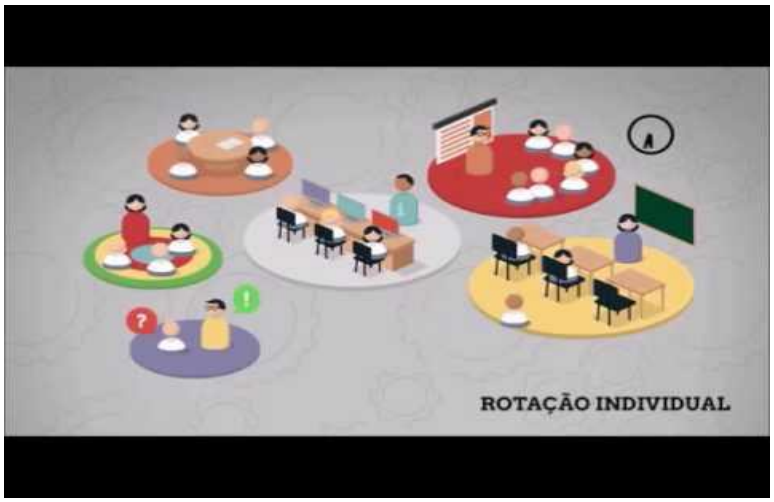
Este difere dos outros modelos de Rotação porque, em essência, cada aluno tem um roteiro individualizado e, não necessariamente, participa de todas as estações ou modalidades disponíveis.

Cada aluno tem uma lista das propostas que deve contemplar em sua rotina para cumprir os temas a serem estudados. Aspectos como avaliar para personalizar devem estar muito presentes nessa proposta, uma vez que a elaboração de um plano de rotação só faz sentido se tiver como foco o caminho a ser percorrido pelo estudante de acordo com suas dificuldades ou facilidades.

Uma das principais características desse modelo é a personalização da rotina do estudante, de acordo com suas facilidades e dificuldades, desse modo, diferente dos outros modelos de rotação, não é necessário que o aluno passe por todas as estações propostas. A rotina realizada pelo aluno irá atender suas necessidades, sendo que, dessa forma, a personalização é muito mais clara e permite uma evolução mais rápida do estudante (BACICH et. al., 2015).

Para atingir esse nível de personalização, ao final de cada dia, o estudante deve realizar cada proposta, uma atividade de verificação de aprendizagem. Com essa atividade, um *software* ou um professor cria o roteiro do próximo dia, de acordo com as necessidades do estudante. Os avanços são descritos em um diário do aluno e, à medida que o professor e/ou *software* conhece melhor o estudante, pode adequar sua rotina de acordo com suas aptidões.

Figura 4: Rotação individual



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=ensino+hibrido+rota>

Modelo FLEX

Assim como no modelo de rotação individual, o aluno tem uma lista de tarefas a ser cumprida, porém, com ênfase no ensino *on-line*. De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani nesse modelo:

> O ritmo de cada estudante é personalizado, e o professor fica à disposição para esclarecer dúvidas. Esse modelo, apesar de ser considerada uma possibilidade metodológica, é tido como disruptivo e propõe uma organização de escola que não é comum no Brasil. (2015, p. 59).

O termo *Flex* é utilizado, pois, nesse modelo, o ensino é em sua essência *on-line*, porém, quando necessário o aluno pode ser direcionado para aulas com um professor tutor ou com pequenos grupos de discussão. (HORN; STAKER, 2015).

Como podemos observar mesmo no modelo *Flex* de ensino, é necessário que o aluno realize suas atividades *on-line*, em uma escola ou espaço de ensino, com exceção de algumas lições de casa.

Modelo à La Carte

Neste modelo, o curso é realizado integralmente *on-line*. De acordo com a taxonomia de Horn e Staker,

> Um curso que um estudante faz inteiramente *on-line* para acompanhar outras experiências em uma escola ou um centro de aprendizagem físico. O professor da disciplina para o curso À La Carte é o professor *on-line*. Os estudantes podem fazer o curso À La Carte na escola física ou fora da aula. (2015, p. 56 - 57).

O modelo propõe que o estudante seja incumbido por sua aprendizagem, organizando-o de forma que possa atingir seus objetivos da forma que lhe for mais conveniente. O professor, nesse processo, é também um orientador do aluno, ajudando-o a este, a organizar sua rotina de estudos.

Modelo Virtual Enriquecido

O quarto modelo de ensino híbrido, de acordo com Horn e Staker é:

> Um curso ou uma disciplina em que os estudantes têm sessões de aprendizagem presencial obrigatórias com seu professor da disciplina e, então, ficam livres para completar o trabalho restante do curso distante do professor presencial. O ensino *on-line* é a espinha dorsal da aprendizagem quando os estudantes estão em locais distantes. A mesma pessoa geralmente atua como professor tanto *on-line* quanto presencialmente. (2015, p.57).

O mesmo propõe que o estudante possa realizar suas atividades *on-line* onde julgar mais adequado. Porém, deve comparecer em sua instituição de ensino sempre, ao menos uma

vez por semana. Por exemplo, no modelo de sala de aula invertida, o estudante deve comparecer todos os dias à escola, enquanto no virtual enriquecido somente quando estiver estabelecido em seu cronograma. Outro aspecto importante é que os encontros presenciais são importantes, principalmente para que os estudantes não fiquem isolados demais, ou ainda, para os estudantes que estão tendo dificuldades com os trabalhos *on-line*.

De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 58) "o modelo virtual enriquecido também é considerado disruptivo, porque propõe uma organização da escola básica que não é comum no Brasil".

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Como professora do Departamento de Ciências Humanas na URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, há quatorze anos venho desenvolvendo pesquisa na área da Educação e das Tecnologias de Informação e Comunicação. Nos últimos dois anos, tenho focado os estudos para Ensino Híbrido e sua aplicabilidade. Dos modelos apresentados venho colocando em prática dois modelos do Ensino Híbrido: sala de aula invertida e Laboratório Rotacional.

Conforme já mencionado no modelo de Laboratório Rotacional, a rotação ocorre entre a sala de aula e um laboratório de aprendizado para o ensino online. Essa metodologia valoriza a interação e a colaboração entre alunos e entre alunos e professores.

A referida prática foi desenvolvida com acadêmicos do curso de Biologia, na disciplina de Política Educacional e Organização da Educação Básica. O conteúdo trabalhado foi legislação ambiental que faz parte da ementa.

Primeiramente, enquanto docente apresentamos a proposta metodológica Laboratório Rotacional para os alunos e as explicações sobre as etapas. Na sequência, dialogamos sobre as principais legislações ambiental e fizemos leituras sobre o tema em sala de aula, como tema de casa os acadêmicos tinham que assistir um vídeo sobre como construir um *blog*, utilizando a ferramenta *blogger* do *google*. Este vídeo encontra-se no meu *blog:* http://aprendendonline2013.blogspot.com.br/ ou no *youtube.*

Na semana seguinte, as aulas deram continuidade no laboratório de informática da universidade. O desafio apresentado aos acadêmicos foi construir um *blog* cuja temática foi meio ambiente. Os discentes tinha autonomia para formatar o espaço e inserir informações

que julgassem importantes. Apenas um item no *blog* era comum e indispensável para todos, ou seja, trazer informações sobre a legislação ambiental.

O envolvimento dos acadêmicos foi de cem por cento. Os que tinham mais facilidade e familiaridade com a ferramenta ajudavam aos demais. Foram quatro períodos de muita interação e colaboração.

Tal experiência vem ao encontro do que nos diz Tijiboy(1998),

> [...] o processo de interação entre indivíduos possibilita intercambiar pontos de vistas, conhecer e refletir sobre diferentes questionamentos, refletir sobre seu próprio pensar, ampliar com autonomia sua tomada de consciência para buscar novos rumos". Ainda, para a autora, a interação social em redes de computadores pode ser diferenciada sob dois aspectos: quanto à temporalidade e quanto ao direcionamento e número de interlocutores.

Já a colaboração, tem um sentido de "fazer junto", de trabalhar em conjunto, em interação, não havendo composição hierarquizada do grupo. De acordo com Barros (1994): "Colaborar *(co-labore*) significa trabalhar junto, que implica no conceito de objetivos compartilhados e uma intenção explicita de somar algo – criar alguma coisa nova ou diferente através da colaboração, se contrapondo a uma simples troca de informação ou de instruções".

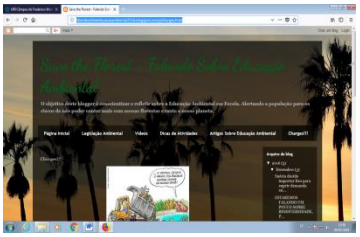
A atividade no laboratório de informática resultou na construção de dez *blog* com dicas, legislação e leituras sobre meio ambiente. Apresentamos alguns abaixo:

Fonte: <http://educaambiental2016.blogspot.com.br/>

Fonte: <http://edambientaluri.blogspot.com.br/>

Fonte: <http://concientizacaoescolarambiental.blogspot.com.br/ >

Fonte: <http://falandosobreeducacaoambiental2016.blogspot.com/>



Fonte: <http://meioambientebalexvizzotto.blogspot.com.br/>

Fonte: <http://biologicumblogusfw.blogspot.com/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sintetizamos que o Ensino Híbrido como uma metodologia, propõe uma mistura entre o ensino presencial e propostas de ensino *online*, que ocorrem na sala de aula ou fora dela. Porém, preferencialmente na instituição. O papel desempenhado pelo professor e pelos discentes sofre alterações em relação à proposta de ensino considerada tradicional. As novas configurações dos espaços de aprendizagem passam a favorecer mais momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais.

Ou seja, esses espaços se tornam complexos sistemas de interações entre aluno-conhecimento, aluno-professor, aluno-aluno, no qual o professor não assume como o único detentor do conhecimento, mas todos os envolvidos no processo são responsáveis por essa construção. Nesse aspecto, o Ensino Híbrido parte de uma proposta metodológica que impacta na ação do professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem, pois a troca entre os pares, com diferentes habilidades e níveis de conhecimentos, tornando-se mais fluida e participativa.

De acordo com o modelo de Ensino Híbrido proposto pelo Instituto Clayton Christensen (HORN e STAKER, 2015), trata-se de um programa de educação formal no qual um aluno aprende por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e por meio do ensino presencial, na escola. As modalidades ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante em um curso ou

matéria são conectadas para oferecer uma experiência de educação integrada. Os autores apresentam as propostas híbridas como concepções possíveis para o uso da tecnologia digital na cultura escolar contemporânea, uma vez que não é necessário abandonar o que se conhece até o momento para promover a inserção de novas tecnologias em sala de aula regular, aproveitando o melhor dos dois mundos.

Assim, a aprendizagem não está restrita às aulas do dia ou da semana, não está restrita às paredes da sala de aula, não está restrita à metodologia do professor, não está restrita ao ritmo da sala de aula. Há possibilidade de personalizar o ensino por meio da utilização de diferentes recursos didáticos, tendo as tecnologias digitais como eixo norteador do processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BARROS, L. A. **Suporte a ambientes distribuídos para aprendizagem cooperativa.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. 270 p.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 02, p.49-67, 15 out. 2013. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.senac.br/media/42471/os_boletim_web_4.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

BOGOST, I. The Condensed Classroom: "Flipped" classrooms don't invert traditional learning somuch as abstract it. **The Atlantic**, 2013. Disponível em: <http://www.theatlantic.com/technology/archive/2013/08/the-condensed-classroom/279013/>. Acesso em: 07 jul 2017.

CASALI, Alípio. Ética e Tecnologias no Currículo: Fundamentos para Políticas e Práticas. In: VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de; COSTA, José Wilson da (Org.). **Educação Digital:** A tecnologia a Favor da Educação. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 16. p. 279-296.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?:** Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. E-Book. Disponível em: <http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michel B.; JOHNSON, Curtis W. **Inovação na sala de aula:** como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre: Bookman, 2012. 228 p. Tradução: Rodrigo Sardenberg.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015. 292 p. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro; revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** Novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PRADO, Ana. **Entendendo o aluno do século 21**: E como ensinar a essa nova geração. 2015. E-Book publicado por Geekie. Disponível em: <http://materiais.geekie.com.br/entendendo-o-aluno-do-sec-xxi>. Acesso em: 09 jul. 2016.

PRENSKY, Marc. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura,** Caxias do Sul, p. 201-204, jul. 2010. Quadrimestral. Tradução de Cristina M. Pescador.
RIO DE JANEIRO. Governo do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado da Educação. **INFORMAÇÃO PÚBLICA:** NAVE - NÚCLEO AVANÇADO EM EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://rj.gov.br/web/informacaopublica/exibeconteudo?article-id=1041312>. Acesso em: 23 jul. 2016.

TIJIBOY, A. V.; MAÇADA, D. L. **Aprendizagem Cooperativa Em Ambientes Telemáticos.** In: Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, 4, Brasília. 1998.

SASSAKI, Claudio. **Quatro mitos sobre tecnologia e Educação que devem acabar em 2016.** 2016. Texto publicado no Blog Tecnologia na Educação, no site Nova Escola. Disponível em: <http://novaescola.org.br/blogs/tecnologia-educacao/2016/01/12/quatro-mitos-sobre-tecnologia-e-educacao-que-devem-acabar-em-2016/>. Acesso em: 09 jul. 2016.

SILVA, Marco; CLARO, Tatiana. A Docência Online e a Pedagogia da Transmissão. **Boletim Técnico do Senac,** Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p.81-89, maio 2007. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/332/artigo-7.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2016.

SOUZA, P. R.; ANDRADE, M. C. F. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial-ISSN-1983- 1838**, v. 9, n. 1, p. 03-16, 2016.

VALENTE, José Armando. Blended learning and changes in higher education: the inverted classroom proposal. **Educar em Revista**, n. SPE4, p. 79-97, 2014.

YOUTUBE Edu: **Uma sala de aula do tamanho do mundo com os melhores professores do Brasil**. 2016. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/youtube-edu/>. Acesso em: 07 abr. 2016**.**

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM BASEADO EM METODOLOGIAS ATIVAS

Gesseca Camara Lubachewski[1]
Elisabete Cerutti[2]
Alexandre da Silva [3]

Resumo: Este artigo apresenta possibilidades didáticas acerca das metodologias ativas, as quais podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de maneira mais significativa aos sujeitos envolvidos, sendo eles professores e alunos. Esta é uma pesquisa bibliográfica, cujo referencial teórico discute possibilidades metodológicas na Educação, especialmente as metodologias ativas combinadas com as tecnologias digitais e aprendizagem baseada em problemas. Como resultados parciais, tem-se que ambas favorecem as necessidades da educação, além de contribuir para a aprendizagem dos alunos, bem como, gerar práticas docentes que podem inovar a formação do profissional docente e, dessa forma, superar metodologias que estão alicerçadas no aluno como receptor do conteúdo. Como considerações finais, considera-se que o âmbito educacional tem sido objeto de discussões prioritariamente com enfoque nos currículos e percursos formativos, dessa forma, não discutindo metodologias de aprendizagem dos estudantes, haja vista que com a inserção de novas possibilidades metodológicas, podem contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos e do ensino, para o professor.

Palavras-chave: Metodologias Ativas, Educação, possibilidades metodológicas.

EL PROCESSO DEL ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BASADOS EN METODOLOGIAS ACTIVAS

Resumem: Este artículo presenta posibilidades didácticas acerca de las metodologías activas, las cuales pueden contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje de manera más significativa a los sujetos involucrados, siendo ellos profesores y alumnos. Esta es una investigación bibliográfica, cuyo referencial teórico discute posibilidades metodológicas en la Educación, especialmente las metodologías activas combinadas con las tecnologías digitales y el aprendizaje basado en problemas. Como resultados parciales, se tiene que ambas favorecen las necesidades de la educación, además de contribuir al aprendizaje de los alumnos, así como, generar prácticas docentes que pueden innovar la formación del profesional docente y, de esa forma, superar metodologías que se basan en el alumno como receptor del contenido.

[1] Mestranda em Educação. URI – Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. URI- Frederico Westphalen, geseca-70@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação. Professora do PPGEDU – Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. beticerutti@uri.edu.br
[3] Mestrando em Educação. URI – Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. CAPES. alexandre-xande95@hotmail.com

Como consideraciones finales, se considera que el ámbito educativo ha sido objeto de discusiones prioritariamente con enfoque en los currículos y recorridos formativos, de esa forma, no discutiendo metodologías de aprendizaje de los estudiantes, ya que con la inserción de nuevas posibilidades metodológicas, pueden contribuir al avance del aprendizaje de los alumnos y de la enseñanza, para el profesor.

Palabras clave: Metodologías activas, Educación, posibilidades metodológicas

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação vem sofrendo muitas alterações, tendo em vista que não bastam apenas informações, com a contribuição escolar, para que os estudantes possam participar de maneira integrada e efetiva da vida em sociedade. É relevante, que as informações em si, tenha uma contribuição, haja vista que quando retidas ou memorizadas, sejas utilizadas como um componente que coloque os estudantes na condição de sujeitos.

Na complexidade com que em estamos vivendo, as demandas exigem cada vez mais do profissional docente, havendo necessidade de maior articulação e interação com os fatos atuais, movimento este que envolve a formação inicial e continuada, em que os professores possam estar em constante aperfeiçoamento, pois a sociedade está cada vez mais articulada com as linhas digitais.

Nestes termos, Berbel (2011, p. 25) destaca que "a complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive."

Cabe à escola cumprir seu papel social de preparação do estudante para a sociedade e possibilitar alternativas para que haja avanços na aprendizagem dos alunos. De acordo com as autoras Valentin e Vianna (2010), todo o professor é aquele que ensina, isto é, dispõe o conhecimento aos alunos.

No entanto para o professor estar apto, o mesmo deve possuir saberes e, além disso, vínculos com a Didática, haja vista, que metodologias de ensino e aprendizagem são necessárias para que o processo ocorra com resultados positivos.

Para as autoras Melo e Sant'Ana (2012) as metodologias de ensino e aprendizagem propõem desafios a serem superados pelos estudantes, possibilitando-os de ocupar o lugar de sujeitos na construção do conhecimento, participando da análise do processo assistencial e propiciando ao professor, a visão de facilitador e orientador desse processo.

Neste contexto, podemos destacar as Metodologias Ativas com o propósito de alavancar o processo ensino e aprendizagem dos alunos. Embora as Metodologias Ativas estão mais presentes nas Ciências da Saúde (segundo Melo e Sant'Ana (2012), vale destacar o uso dessas metodologias na aprendizagem dos estudantes da área da Educação, bem como torna-se relevante, a inserção de metodologias diferenciadas, pois poderia contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Neste sentido as Metodologias Ativas priorizam o aluno, dando possibilidades para que o educando se envolva diretamente, participe e ponha em xeque a sua reflexão. Bacich e Moran (2018, p. 4) salientam que "as Metodologias Ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno e todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor".

A inserção de novas práticas metodológicas na aprendizagem dos alunos permite ao professor ensinar de maneira diferenciada e possibilitar avanços relevantes no processo ensino-aprendizagem dos estudantes.

Portanto, é necessário investigar a contribuição das Metodologias Ativas para superação do modelo pedagógico historicamente predominante, no qual o estudante assume a condição de expectador que assimila a realidade e os conhecimentos sem, muitas vezes, refletir, criticar e significá-los.

Assim, como tentativas de um avanço significativo no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, destacamos as Metodologias Ativas Baseada em Problemas e a combinação das Tecnologias Digitais com as Metodologias Ativas.

2 METODOLOGIAS ATIVAS – apontamentos

Ao destacarmos o cenário educacional, vemos que a Educação está em constantes mudanças. O professor ao ser considerado um facilitador da aprendizagem dos alunos, evidencia as Metodologias ativas como possibilidade que visa superar os modelos pedagógicos históricos. Há intenção de alavancar a aprendizagem dos estudantes, consideradas baixos através de pesquisas no

IDEB (2015) (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) das Escolas de Educação Básica Brasileiras. Para Novoa (1999, p. 100)

> No processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor pedindo-lhe que a assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No

> momento atual o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador de trabalho de grupo e que para além do ensino cuide do Equilíbrio psicológico e efetiva dos alunos, da Integração Social e da educação sexual e tudo isto pode somar- se atenção aos alunos especiais e integrados na turma.

A presença das Metodologias Ativas proporciona ao professor atividades diferenciadas e articuladas em conjunto com o ensino, a fim de que possa refletir a sua prática docente e a aprendizagem dos alunos. "O professor não é técnico e nem improvisador" (NOVOA, 1999, p.74), mas um profissional da educação que está diante de seus alunos para utilizar seu conhecimento em prol da aprendizagem dos educandos.

Partindo destes pressupostos, as Metodologias ativas dão enfoque aos alunos, tornando-os participativos, dinâmicos e criativos sob o acompanhamento do professor com enfoque na investigação, descobertas ou até mesmo resolução de problemas, tendo em vista que um ensino menos centralizado no professor já perpassa vários anos, conforme elucida Jonh Dewey (1944). Segundo Bacich e Moran (2018), a Educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento do estudante, deveria exercer sua liberdade, formar cidadãos competentes, criativos, com uma proposta de aprendizagem pela ação.

Nesta perspectiva é relevante a Educação proporcionar a compreensão de que a construção de significados não consiste em adquirir a resposta correta, mas em ampliar e melhorar a capacidade de formular e resolver problemas significativos e relevantes.

Podemos argumentar que o uso das Metodologias Ativas está ancorado no pressuposto que o estudante assuma o protagonismo pedagógico, isto é, seja sujeito do aprender. Em outros termos, podemos destacar a importância do rompimento das práticas conservadoras e históricas centralizadas apenas na transmissão de conteúdo, distantes de uma aprendizagem significativa com modelos mais alternativos.

Para Bacich e Moran (2018, p.10).

> Metodologias ativas apontam a possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes da cultura digital, cuja expectativas em relação ao ensino, a aprendizagem a ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes do que expressavam as gerações anteriores.

Dessa forma, tais práticas pedagógicas na Educação Básica buscam valorizar os estudantes, bem como, colocá-los protagonistas da aprendizagem, apresentando alternativas

para que o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos tornam-se significativos, porém no seu ritmo e tempo.

> As pesquisas na área de psicologia mostram que o engajamento ativo em experiências de aprendizagem geralmente trazem melhores resultados no aprendizado. Em vez de apenas ouvir, ler e fazer exercícios habituais, os estudantes praticam suas habilidades de pensamento de alto nível investigando, debatendo, averiguando diferentes pontos de vista, etc. Combinada ao aprendizado ativo, a abordagem construtiva ao aprendizado enfatiza e promove os aspectos sociais (caráter) do aprendizado (o conhecimento é muitas vezes construído socialmente) e o aspecto de habilidades criativas (o conhecimento é aprendido ao criá-lo ou recriá-lo). (FADEL, BIALIK, TRILLING, 2015 p. 104)

Quando os estudantes são estimulados a realizarem estratégias para resolver problemas, formulação de hipóteses, de justificativas, a criatividade será despertada. Evidenciando-se a colaboração, participação, interação, a matemática contribuirá para a formação do estudante enquanto sujeito de aprendizagem.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) o ensino para a criatividade complementa o ensino do conhecimento de conteúdo pois pode ser a habilidade mais importante para os estudantes, pois é necessária para o desenvolvimento de soluções inovadoras para muitos desafios do século XXI.

2.1 Metodologias ativas através das tecnologias digitais

Vemo-nos cercados pela tecnologia, nas quais crianças e adolescentes estão cada vez mais cedo tendo contato com o mundo digital. As Metodologias Ativas por meio das tecnologias podem contribuir de modo significativo para melhorar o ensino e aprendizagem, em termos de avanços tecnológicos e através das mesmas, o professor propiciar possibilidades de entendimento, interação e pesquisa em suas aulas.

Para Moran (2013) além da linguagem oral e da escrita é necessário considerar também a linguagem digital, nesse processo de incorporação,, ele precisa propor novas formas de aprender e de saber se apropriar criticamente de novas tecnologias, buscando recursos e meios para facilitar a aprendizagem, assim seu professor ao propor uma metodologia inovadora precisa levar em consideração que a tecnologia digital possibilita o acesso ao mundo globalizado e a rede de informação disponível em todo universo.

Vivemos cercados pelo impacto das novas tecnologias que se aprofundam e se diferenciam a cada nova interface e a cada momento aumentando sua potência e sua capacidade e quanto mais vivemos em um mundo digital mais a tendência de sua universalização. “Aquilo que identificamos de forma grosseira como novas tecnologias

recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação" Levy (1999 p. 28).

Jesus; Galvão e Ramos (2016) salientam que as "Tecnologias Digitais de informação e Comunicação (TDIC`s) não são apenas a Internet e sim um conjunto de equipamentos e aplicações tecnológicas, que têm na maioria das vezes a utilização da internet como meio de propagação e que se tornam um canal de aprendizagem."

Neste contexto, Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.91) enfatizam,

> A pratica pedagógica do professor precisa desafiar os alunos a buscarem uma formação humana, crítica e competente, alicerçada numa visão holística, com uma abordagem progressista num ensino com pesquisa que levará ao aluno a aprender. O aprendizado deve ser impulsionado pela curiosidade, pelo interesse, pela crise, pela problematização e pela busca de soluções possíveis para aquele momento histórico com visão de que não são respostas únicas, absolutas e inquestionáveis.

Assim na prática pedagógica o professor pode propor atividades, nas quais oportunizam os alunos a investigar, e ultrapassar barreiras, no qual o aluno torna-se produtor do conhecimento.

Uma estratégia de uso de Metodologias Ativas parte dos professores, que pode trabalhar suas aulas de maneira a auxiliar seus alunos, simultaneamente, sempre procurando fazer com que os educandos possam construir seus próprios conhecimentos, mostrando a eles as aplicabilidades e habilidades dos conteúdos estudados.

A transmissão de conteúdos dependerá menos dos professores, porque dispomos de um vasto arsenal de materiais digitais sobre diferentes assuntos. Caberá ao professor definir quais, quando e onde esses conteúdos serão disponibilizados e o que se espera que os alunos aprendam, além das atividades que estão relacionados a esses conteúdo. Cabe ressaltar que as Metodologias Ativas, através da inserção das tecnologias está desde o final do Século passado, sendo estudada e a cada momento alunos e professores terão novos contatos com esta metodologia de ensino.

Bacich e Moran (2018) salientam que o uso das Metodologias Ativas na educação, por meio das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem está sendo estudada desde o Século passado, com incidência quando ocorreu a introdução de computadores na escola.

Segundo Fadel, Bialik, Trilling, (2015) as Metodologias Ativas possibilitam abordagens diferenciadas na educação, uma vez que está cada vez mais ligada à criatividade,

ao pensamento crítico, à comunicação e colaboração; a educação está ligada ao conhecimento moderno, incluindo a capacidade de reconhecer e explorar o potencial das novas tecnologias.

Entretanto, é importante que o professor tenha em mente que uma mesma atividade de ensino nem sempre é a mais adequada para todos os conteúdos. Seria apropriado que o professor pudesse utilizar técnicas diferenciadas e que refletisse constantemente sobre sua prática docente.

> Ensinar utilizando as tecnologias traz uma série de desafios cada vez mais complexos. De um lado, temas mais informação, variedade de materiais, canais, aplicativos, recursos. Essa variedade de capacidade de escolha, avaliação e concentração. As tecnologias digitais, principalmente as redes sociais, podem nos ajudar ou nos atrapalhar. É muito fácil nos distrair, passear pelas telas, pelas imagens, sem que haja tempo para focar o essencial, para ler com atenção, para compreender em profundidade. O maior perigo de todos é navegar muito e conhecer pouco de verdade, distrairmos muito e concentrar nos pouco, saber um pouco de tudo e não compreender os fenômenos de verdade. Nunca tivemos tantas facilidades, Mas elas podem complicar o processo tanto em nível institucional como pessoal (MORAN, MASETO, BEHRENS, 2013, p. 57)

Sendo assim, uma educação com um conjunto de inovações, bem como, o uso das novas tecnologias servem para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais flexibilizado, integrado, empreendedor e integrado.

Moran, Maseto, Behrens**, (**2013, p.79) salientam que "a tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor a fim de instrumentalizar a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora".

A reflexão e as práticas sobre o uso das tecnologias na educação já tem resultado em avanços e se desenvolveram em vários pontos. As tecnologias são instrumentos que são usados como comunicação, fontes de pesquisa, de cálculo e de mensagens nos quais podem ser colocados à disposição dos alunos como possibilidades metodológicas de ensino.

"A tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor a fim de instrumentalizar a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora" (Moran, 2013, p.79)

Outro aspecto relevante está na utilização de novos ambientes, os quais caráter relevante em relação à aprendizagem e proporcionam mediação. Além disso, se amplia o relacionamento entre professor-aluno-escola, tendo em vista que a mediação pedagógica envolve uma nova postura do professor, no qual se inicia a partir do trabalho com aluno sendo que este assume um papel de aprendiz ativo e participante.

> Mediação pedagógica e entende-se atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, um incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser um ponto entre o aprendiz é a sua aprendizagem, não uma ponte estática mais uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz alcance seus objetivos (MORAN, MASETO, BEHRENS, 2013, p.142)

Na abordagem sobre mediação tornam-se visíveis, várias discussões na visão ampla do papel do professor nos dias atuais, sendo a expansão de leitura, diálogo, e utilizações de novas metodologias na educação tornam-se a perspectivas de construir novas propostas de ensino-aprendizagem. Neste sentido:

> Para que a educação atenda com eficiência às necessidades e aos objetivos dos indivíduos e da sociedade, o conjunto padrão de princípios e práticas educacionais deve estar alinhado ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos, aos desafios da sociedade e às diferentes necessidades das forças de trabalho local e global. (FADEL, BIALIK, TRILLING, 2015, p.43)

Tecnologias, aprendizagem e mediação pedagógica são conceitos que integram o enfoque da Educação então “As reflexões acerca do processo de aprendizagem e tecnologia chama a atenção por quatro pontos; o conceito mesmo de aprender, o papel do aluno, o papel do professor e o uso da tecnologia” Moran, Maseto, Behrens, (2013, p.142)

Nesses pressupostos, as Metodologias Ativas dão enfoque ao aluno, como protagonista da aprendizagem e coloca o papel do professor como o mediador desta aprendizagem. No entanto faz necessário uma formação inicial e continuada bastante sólida no que diz respeito ao domínio de conhecimentos tecnológicos e, sobretudo, acerca de diferentes possibilidades pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

> Ações e programas de formação tem de incidir nos contextos em que a prática se configura e em que se produzem determinações para as iniciativas dos professores. Sendo estas, o professor e a melhoria ou mudança das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula, o professor participando ativamente no desenvolvimento curricular, deixando de ser um mero consumidor, o professor participando e alterando as condições da escola, o professor participando na mudança do contexto extraescolar (NOVOA, 1999, p.77)

2.2 Metodologias ativas baseadas na resolução de problemas

O professor preocupado com uma ação docente e metodológica dos seus alunos pode propor uma metodologia baseada na aprendizagem focado nas resoluções de problemas.

A aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem-Based Learning (PBL) está surgindo como estratégias de método inovador em que os estudantes trabalham com o

objetivo de solucionar um problema real ou simulado a partir de um contexto, tendo em vista que tal método está inserido nas metodologias ativas. Para Moran (2013, p.79)

> Os alunos, habituados a frequentar as aulas sentados, enfileirados e em silêncio, terão que enfrentar uma nova postura nestas próximas décadas. O paradigma antigo era baseado na transmissão do professor, na memorização dos alunos em uma aprendizagem competitiva e individualista.

A cada momento, métodos inovadores surgem para alavancar a aprendizagem dos estudantes, que contrapõem os métodos históricos e tradicionais, em que o professor é um mero transmissor e parte central das aulas. Dessa forma, a Aprendizagem Baseada em Problemas surge para inovar e colocar o aluno como centro, como construtor da aprendizagem.

Ancorando-se em Souza e Dourado (2015), a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) surge como um método de aprendizagem inovador, contrapondo-se aos modelos didáticos de ensino apoiados em perspectivas ditas "tradicionais", em que o professor é o centro do processo de transmissão de saberes para alunos que apenas recebem e memorizam o conhecimento transmitido.

A Metodologia Ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas tem seu marco inicial no ensino de Ciências da Saúde da McMaster University, do Canadá, em 1969, haja vista que anos depois, em 1996, foi adotada na Universidade de Maastricht, Holanda (CAMP 1996) que a partir daí começou a ser aplicada em várias universidades tais como: Southern Illinois School of Medicine (EUA), Faculté de Medicine – Université de Sherbrooke (Canada´), Harvard Medical School (EUA) e, no Brasil, foi aplicada inicialmente nos currículos de Medicina, na Faculdade de de Marília e no Curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina, entre os anos de 1997 e 1998.

Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) sustenta-se em John Dewey em A Pedagogia Ativa ou Pedagogia da Ação, em que há uma sequência de problemas a serem estudados, em que ao término de um problema, inicia-se o estudo de outro e, assim, sucessivamente. O resultado da construção do conhecimento através da Aprendizagem Baseada em Problemas tem como fator a aprendizagem colaborativa.

Segundo Moran, Maseto, Behrens (2013) a relação professor e aluno na aprendizagem colaborativa contempla a inter-relação e a interdependência dos seres humanos

que deverão ser solidários ao buscar caminhos felizes para uma vida sadia deles próprios e do planeta.

A Metodologia Ativa baseada em problemas possui dentre seus aspectos o professor assumindo o papel de facilitador da aprendizagem, interdisciplinaridade e participação ativa do aluno.

> O aluno precisa ser indicado a buscar o conhecimento até prazer em conhecer a aprender a pensar a elaborar as informações para que possam ser aplicadas à realidade que está vivendo. No processo de produzir conhecimento torna-se necessário usar, criar e refletir sobre os conhecimentos necessários para convertê-los em produção relevante é significativa. (MORAN, MASETO, BEHRENS, 2013, p.87)

Para Souza e Dourado (2015) a ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas), por ter início com a apresentação de um problema, envolver discussão em grupo, acompanhamento do professor e a investigação cooperativa, contribui significativamente para conferir mais relevância e aplicabilidade aos conceitos aprendidos.

Reiterando, as Metodologias Ativas utilizando a Aprendizagem Baseadas em Problemas proporciona ao aluno motivação e uma estratégia do processo de ensino e aprendizagem mais produtivos. Ela propicia ao professor uma abordagem diferenciada na qual pode contribuir para o avanço da aprendizagem dos estudantes.

Nesta perspectiva Sousa (2010) salienta que a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL – Problem Based Learning) leva os alunos a construírem conceitos científicos em um âmbito político e ético contextualizado por um problema que é um microcosmo da sociedade

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a novas demandas educacionais e o impacto das novas tecnologias que se aprofundam, a reflexão e práticas sobre os uso de metodologias diferenciadas voltados ao ensino-aprendizagem torna-se relevante.

O ensino e a aprendizagem são práticas dinâmicas, porém complexas na qual um único método de ensino não produz os avanços tão significativos para o estudante. A inserção de possibilidades Metodologias Ativas pode tornar as aulas significativas, em que a aprendizagem podem tornar-se mais produtiva.

A pesquisa teórica desse tema visa ajustar às situações do mundo real, e pensando na utilização de metodologias diferenciadas, pois o ato de ensinar é um processo que exige determinação e continuidade.

As metodologias diferenciadas atuando no âmbito das tendências metodológicas voltadas à Educação, são caminhos que tornam-se relevante para elaboração de propostas com as metodologias ativas de ensino, as quais podem se reverter em aprendizagens significativas.

Assim sendo, as Metodologias Ativas com a combinação das tecnologias e a Aprendizagem Baseada em Problemas são recortes metodológicos que podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes, de resolução de desafios, de alteração de resultados na aprendizagem tornando mais significativa.

Neste contexto, salientamos que o professor pode investir na educação continuada e permanente, ou seja que o profissional docente mantenha-se atualizado para acompanhar as demandas sociais em que estamos vivenciando na educação e desenvolver uma prática docente significativa.

O educador em seu papel de explorar constantemente as competências, tendo em vista que as mesmas fazem bem para o professor e estabelecem a interação com o meio, formando profissionais críticos-reflexivos, capazes de construir conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BERBEL Neusi Aparecida Navas: **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em < http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326. Pdf> Acesso em 07 mai 2018

DEWEY, J. Democracia e Educação. New York: The Free Press, 1944

FADEL Charles, BIALIK Maya, TRILLING Bernie. **Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes precisam para atingir o sucesso.** Traduzido por Instituto Península e Instituto Ayrton Senna, 2015.

JESUS, Patrick Medeiros de; Galvão, REINALDO Richardi Oliveira; RAMOS Shirley Luana. **As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: Desafios, riscos, e oportunidades**. Disponível em:<http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf> Acesso em: 17 Out 2016.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu Costa- São Paulo:Ed.34,1999, 264 p

BACICH Lilian, MORAN José: **Metodologias ativas para uma Educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018

MELO C. Bárbara de, SANT'ANA Geisa**: A prática da Metodologia Ativa:** compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino-aprendizagem**.** Revista Ciências Saúde. 327-339. 2012: disponível em < http://pesquisa.bvsalud.org/bvsecuador/resource/pt/mis-36480?lang=pt> Acesso em 05 mai 2018.

MORAN, Manuel José, MASETO, T. Marcos, BEHRENS. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed, - Campinas, SP, Papirus, 2013

NOVOA, Antônio; HAMELINE, Daniel; SACRISTAN Gimeno. J; ESTEVE M. José; WOODS Peter; CAVACO H. Maria. **Profissão professor.** Org. Antônio Novoa. Porto Editora, LDA- 2ª Ed, 1999

SOUZA O. Sidnei de**. Aprendizagem baseada em problemas como estratégia para promover a inserção transformadora na sociedade**. Maringá, v. 32, n. 2, p. 237-245, 2010.

SOUZA S. C, DOURADO L**.: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP):** um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo**.** HOLOS, Ano 31, Vol. 5, 2015.

VALENTE S. Geilsa, Cavalcanti, VIANA O. Ligia de*:* **O ensino de nível superior no brasil e as competências docentes:** um olhar reflexivo sobre esta prática. Práxis Educacional, Vol. 6, N 9, 2010. Disponível em http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/434.pdf > Acesso em 10 jun 2018

UMA ANÁLISE ESTATÍSTICA DO RECOLHIMENTO DO LIXO NA REGIÃO DE ABRANGÊNCIA DA CIGRES ATAVÉS DE UMA PRÁTICA PROFISIONAL INTEGRADA

Janine da Rosa Albarello[1]

Daiani Finatto Bianchini[2]

Resumo: Esta produção é motivada por uma Prática Profissional Integrada-PPI do 3° semestre do Curso de Administração do Instituto Federal Farroupilha – Campus de Frederico Westphalen. A ação teve como objetivo propor a construção de análises estatísticas a partir de dados produzidos na empresa CIGRES. A atividade ocorreu no 1° semestre de 2018, contando com a participação dos alunos matriculados na disciplina de Estatística. A partir dos dados produzidos foi calculado a média, moda e mediana; realizada a representação gráfica e calculada a correlação entre as variáveis envolvidas. Os resultados quantitativos mostram o volume de resíduos coletados pelo município de Vista Alegre no período de 2010 a 2017, sendo possível fazer uma projeção de coletas para o ano de 2022. Os resultados qualitativos nos permitem garantir que a atividade realizada na PPI foi uma oportunidade de conhecer a realidade da CIGRES e sugerir ações para ajudar na conscientização da população em relação à coleta seletiva dos resíduos.

Palavras-chave: Estatística. Prática Profissional Integrada. CIGRES

A STATISTICAL ANALYSIS OF GARBAGE COLLECTION IN THE CIGRES REGION OF THE COVERAGE OF AN INTEGRATED PROFESSIONAL PRACTICE

Abstract: This production is motivated by an Integrated Professional Practice-PPI of the 3rd semester of the Administration Course from Federal Institute Farroupilha - Campus of Frederico Westphalen. The purpose of the action was to propose the construction of statistical analyzes based on data produced by CIGRES. The activity occurred in the first half of 2018, with the participation of students enrolled in the Statistics discipline. From the data produced was calculated the mean, mode and median; the graphical representation was performed and the correlation between the variables involved was calculated. The quantitative results show the volume of waste collected by the city of Vista Alegre in the period from 2010 to 2017, and it is possible to make a projection of collections for the year 2030. The qualitative results allow us to guarantee that the activity performed in the PPI was an opportunity to know the reality of CIGRES and to suggest actions to help raise public awareness regarding the selective waste collection.

[1] Mestre em Modelagem Matemática. Instituto Federal Farroupilha – Campus Frederico Westphalen. janine.albarello@iffarroupilha.edu.br Fi

[2] Mestre em Educação nas Ciências. Instituto Federal Farroupilha – Campus Frederico Westphalen. daiani.bianchini @iffarroupilha.edu.br

Keywords: Statistic. Integrated Professional Practice. CIGRES

1 CONTEXTUALIZANDO: PRÁTICA PROFISSIONAL INTEGRADA E REALIDADE DO RECOLHIMENTO DO LIXO-CIGRES

Este texto tem como objetivo socializar uma Prática Profissional Integrada desenvolvida no 3° semestre do Curso de Administração do Instituto Federal Farroupilha – IFFar Campus de Frederico Westphalen, no primeiro semestre letivo de 2018.

A PPI - Prática Profissional Integrada consiste em uma metodologia de ensino que visa assegurar um espaço/ tempo no currículo que possibilite a articulação entre os conhecimentos construídos nas diferentes disciplinas do curso com a prática real de trabalho, propiciando a interdisciplinaridade e flexibilização curricular e a ampliação do diálogo entre as diferentes áreas de formação. A Prática Profissional Integrada desenvolve-se com vistas a atingir o perfil profissional do egresso, tendo como propósito integrar os componentes curriculares formativos, ultrapassando a visão curricular como conjuntos isolados de conhecimentos e práticas desarticuladas e favorecer a integração entre teoria e prática, trabalho manual e intelectual, formação específica e formação básica ao longo do processo formativo. O planejamento, desenvolvimento e avaliação das PPIs, levam em conta as particularidades da área de conhecimento do curso, para que atendam os objetivos formativos, a partir de atividades coerentes com seu projeto pedagógico e passíveis de execução.

Desta forma, devem ser realizadas por meio de estratégias de ensino que contextualizem a aplicabilidade dos conhecimentos construídos no decorrer do processo formativo, problematizando a realidade e fazendo com que os estudantes, por meio de estudos, pesquisas e práticas, desenvolvam projetos e ações baseados na criticidade e na criatividade. A PPI do Curso Superior de Bacharelado em Administração tem na sua organização curricular, o percentual de 8% das disciplinas obrigatórias.

Esta proposta metodológica é organizada de forma articulada entre as disciplinas. Cada semestre letivo tem no mínimo três disciplinas com carga horária de PPI, já definida na grade curricular de cada semestre letivo em vigor.

O presente trabalho visa relatar a integração das disciplinas de Estatística, Gestão Ambiental e Organização, Sistemas e Métodos e teve como temática: “A Geração de Resíduos Sólidos urbanos na região de atuação do Consórcio Intermunicipal de Gestão de Resíduos Sólidos Urbanos - CIGRES, localizado o município de Seberi / RS”.

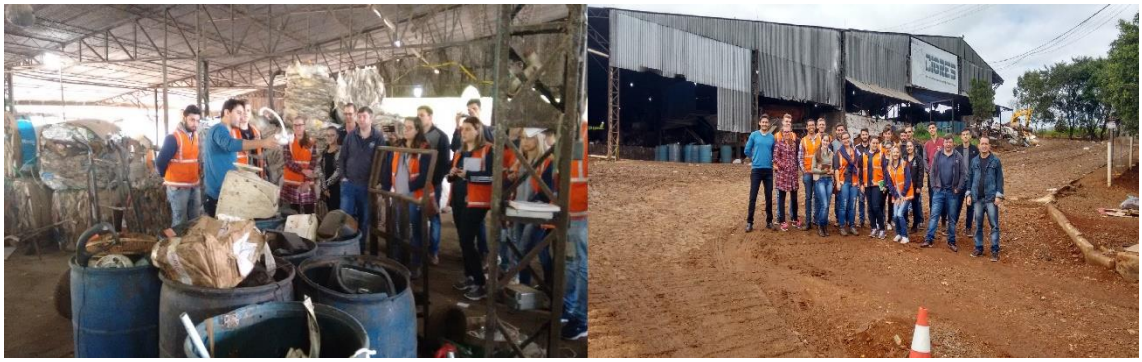
O CIGRES atende cerca de 33 municípios da região do Médio Alto Uruguai e tem como missão receber os resíduos sólidos (domésticos), gerado pelos municípios consorciados, fazer uma separação (triagem) deste material, tratá-lo de forma correta e acondicioná-lo adequadamente, atendendo todas as normas e técnicas exigidas para a execução destes serviços. Desta forma deseja-se criar uma alternativa "economicamente viável e ambientalmente correta" trazendo economia para as administrações municipais e qualidade de vida para a população, valorizando o ser humano e o meio ambiente.

Esta pesquisa teve como objetivo verificar o desenvolvimento da geração de resíduos sólidos na região de abrangência CIGRES, além de verificar as condições da coleta e a destinação final dos resíduos sólidos, a implementação de coleta seletiva municipal e consórcios públicos de resíduos. Neste texto porém, damos destaque ao trabalho desenvolvido pelos alunos apenas na disciplina de Estatística, oportunidade em que a turma do 3º Semestre de ADM conseguiu aproximar os conceitos desenvolvidos na disciplina com os demais conhecimentos proporcionados pela PPI.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO: CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PPI

Para desenvolver o trabalho, foi utilizado o método qualitativo e quantitativo através de pesquisas documentais, bibliográficas e análises de tabelas disponibilizadas pelos CIGRES e pelos municípios de abrangência do Consórcio. No dia 12 de maio de 2018 foi realizada uma visita técnica ao CIGRES na cidade de Seberi (ver figura abaixo), conhecendo o processo de recepção, separação, tratamento e destino dos resíduos sólidos urbanos de 33 municípios associados ao consórcio.

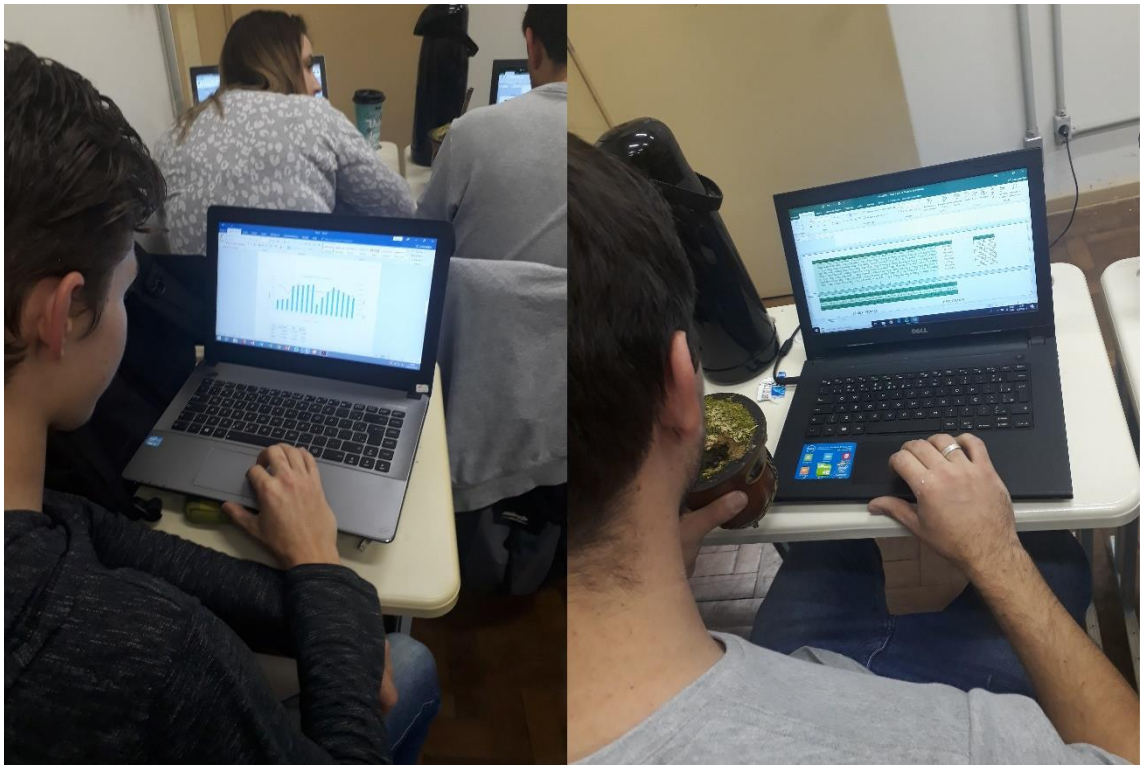
FIGURA 1: Visita técnica ao CIGRES



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A turma foi dividida em oito grupos de estudo, cada grupo ficou responsável pelos municípios de abrangência da sua localidade. A equipe técnica do CIGRES disponibilizou os dados dos resíduos coletados mensalmente dos anos de 2010 a 2017. Os alunos fizeram visitas também as secretarias de planejamento de suas cidades de origem e buscaram informações quanto a situação de cada município, em relação a conscientização dos munícipes na separação do lixo e dias de coletas. Com todos os dados em mãos foi possível aproximar alguns conceitos desenvolvidos desde o início do semestre na disciplina de estatística em uma pesquisa de campo tais como: produção e organização de dados; construção de gráficos e tabelas com recursos computacionais, cálculo de medidas de tendência central e dispersão; cruzar variáveis importantes no estudo como relação de número de habitantes com a produção de resíduos; além de utilizar do conceito de correlação para obter uma previsão da produção de resíduos para o ano de 2022.

FIGURA 2: Pesquisadores realizando as análises estatísticas.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para finalizar foi feito um seminário, onde todos os grupos apresentaram os dados de suas cidades, sendo que os alunos também foram avaliados de forma integrada.

FIGURA 3: Seminários de apresentação dos dados.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Neste texto destacaremos os dados produzidos por apenas um dos grupos envolvidos nesta PPI, que mostra a realidade do município de Vista Alegre.

3 O DESCARTE DO LIXO: ALGUMAS ANÁLISES POSSÍVEIS A PARTIR DOS DADOS PRODUZIDOS

Com o avanço industrial crescendo a passos largos, o aumento da população e o consumo de produtos para sua existência, os resíduos gerados também aumentaram. Segundo Calderan (2013) o aumento da demanda por novos produtos, desencadeou problemas ambientais, principalmente quanto ao descarte correto dos resíduos.

Segundo Matos & Dias (2011), mais de 70% dos resíduos produzido no Brasil é descartado de forma incorreta, em locais inadequados. Já os números de municípios que dão destino correto aos resíduos são de 27,7%, sendo esses resíduos tratados e depositados em aterros sanitários legalizados.

A problemática do descarte correto dos resíduos produzidos em cidades menores, é de que o município sozinho não consegue recursos financeiros suficientes para realizar a operação. Após a Lei n°11.107/2005 os municípios têm autonomia para se agruparem e formarem Consórcios Intermunicipais de recolhimento e destinação dos resíduos sólidos produzidos.

Segundo Oliveira (2004), Consórcio Público é uma forma dos municípios alcançarem objetivos em comum, aonde sozinhos não seria possível viabilizar a implementação. Essa nova forma dos gestores municipais administrarem a situação referente a produção de resíduos, contribui para que com a soma de esforços, seja feita conforme as leis já previstas.

O Consórcio Intermunicipal estudado para realização do presente trabalho é o CIGRES (Consórcio Intermunicipal de Gestão de Resíduos Sólidos). Sua estruturação iniciou em setembro de 2001, e começou a operar em 2007. Está localizado na BR 386, KM 43, no município de Seberi, e atualmente recebe resíduos de 31 municípios da região Noroeste do Rio Grande do Sul. Sua criação é uma alternativa para os municípios descartarem corretamente os resíduos sólidos produzidos, além de viabilizar a implantação de novas tecnologias limpas na região. Os consórcios públicos são entes da federação, entre duas ou mais entidades, que agem de forma voluntária, pois não possuem fins lucrativos. Contam com o intuído de gerar ações conjuntas que objetivem o interesse de benefícios públicos e coletivos, a fim de prestar serviços.

Segundo a Norma Brasileira NBR 10004, resíduos sólidos são aqueles resíduos nos estados sólidos e semi-sólidos, que derivam de uma atividade. Os resíduos sólidos têm duas classificações: orgânico e seco. Resíduos orgânicos são restos de alimentos, cascas de frutas, erva mate, dentre outros. Já os resíduos secos, são plásticos, papel, metais, vidros, ou seja, todos os materiais que podem ser reciclados.

A Constituição Federal estabelece no art. 241 que, para as gestões associadas de serviços públicos fossem executadas por meio de consórcios devem estar previstas que: "Art. 241. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios disciplinará por meio de lei os consórcios públicos e os convênios de cooperação entre os entes federados, autorizando a gestão associada de serviços públicos, bem como a transferência total ou parcial de encargos, serviços, pessoal e bens essenciais à continuidade dos serviços transferidos."

Para a realização de interesses que federações possuem em comum, contam com a lei editada, Lei nº 11.107/05 que "estabelece as normas gerais de contratação de consórcios públicos. Os consórcios públicos dão forma à prestação regionalizada de serviços públicos instituída pela Lei Federal de Saneamento Básico (Lei 11.445/2007) e que é incentivada e priorizada pela Lei da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) (Lei 12.305/2010)."

A cooperação entre os entes federados ou incentivo à adoção de consórcios fazem parte da Política Nacional de Resíduos Sólidos, que permite enfrentar problemas ambientais, econômicos e sociais que surgem devido a má administração de resíduos sólidos. Ela atua na prevenção e redução da geração de resíduos, através de formas de consumo sustentável. Entretanto é ferramenta essencial na implantação da reutilização, reciclagem e de destinação ambiental adequadas.

Para a criação do consórcio, os responsáveis pelo CIGRES tiveram de se adequar conforme leis federais elaboradas para fins de contrato e estabelecimento de consórcios públicos em todo o território nacional (Lei Nº 11.107, de 6 de Abril de 2005 e Decreto Nº 6.017, de 17 de Janeiro de 2007), orientações relativas à gestão integrada e ao gerenciamento de resíduos sólidos (Lei Nº 12.305, de 2 de Agosto de 2010), o consórcio deve identificar e classificar os resíduos conforme as normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - NBR 10.004: que classifica os resíduos sólidos; NBR 10.005: Lixiviação de Resíduos - dos procedimentos a serem adotados; NBR 10.006: Solubilização de Resíduos e procedimentos; e NBR 10.007: Amostragem de Resíduos e procedimentos. Também é preciso licenças da FEPAM, órgão estadual responsável pela proteção ambiental, para que o consórcio opere de maneira adequada sem prejudicar o meio ambiente. Os geradores de resíduos, tais como fabricantes, importadores, cidadão e titulares de consumo, tem responsabilidade pela pós-produção e pré-produção de resíduos.

A forma como acontece a gestão dos resíduos em nossa região foi entendida como uma atividade potencialmente integradora no Curso Superior de Administração. Buscar entender esta realidade deu significado para muitos conceitos e processos de gestão desenvolvidos em aula. Da mesma forma, se configurou como um trabalho de campo que uniu a teoria com a empiria na disciplina de Estatística. O plano de Ensino desta disciplina orienta para o trabalho com os seguintes conceitos: análise exploratória de dados; medidas descritivas; amostragem; correlação e regressão linear; estimação de parâmetros e testes de hipótese paramétricos. Destacaremos alguns elementos desenvolvidos por um grupo de alunos que desenvolveu seu trabalho tendo como base os dados produzidos no município de Vista Alegre RS

O município de Vista Alegre, situado na Região do Médio Alto Uruguai, conta com uma população de 2.877 habitantes, segundo dados do IBGE do ano de 2017. Produz anualmente em média cerca de 264.395,6 kg de resíduos. É possível perceber na Tabela 1 os meses que mais produzem resíduos, destacando o mês de abril com maior produção de 29.063,8 kg e o mês de setembro com menor produção de 19.518,8 kg. Conforme podemos observar não há grande variação de produção de lixo num determinado período do ano, A maior produção anual se destacou em 2012 com 300.540,0 kg, os anos seguintes de 2013 a 2016 teve um decréscimo considerável e somente no ano de 2017 cresceu novamente produzindo 316.340,0 kg.

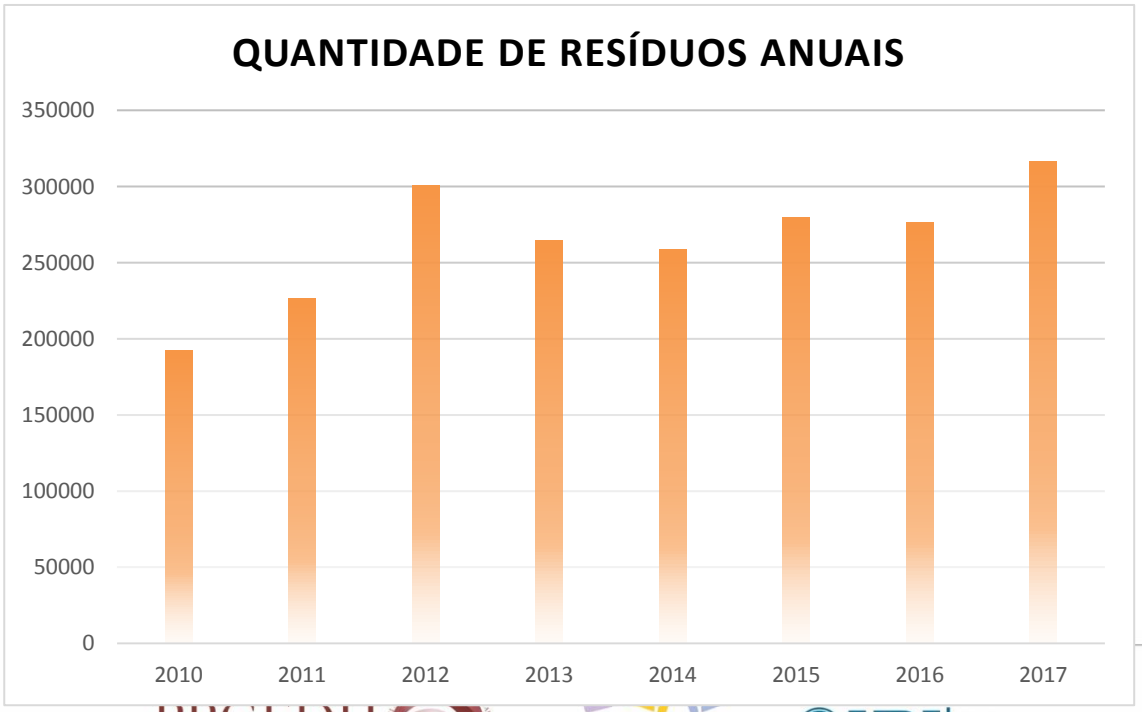
Tabela 1. Média, mediana e moda mensal e anual referente à coleta de resíduos no município de Vista Alegre.

ANO	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Total Anual
2010	14.230,0	13.260,0	15.660,0	13.160,0	14.550,0	15.420,0	18.140,0	14.420,0	17.890,0	18.420,0	16.730,0	20.620,0	192.500,0
2011	18.650,0	19.790,0	15.110,0	18.640,0	17.970,0	18.820,0	25.540,0	21.090,0	16.400,0	16.130,0	17.110,0	21.480,0	226.730,0
2012	18.280,0	16.030,0	18.880,0	80.820,0	18.900,0	18.900,0	20.060,0	19.430,0	17.740,0	19.860,0	22.880,0	28.760,0	300.540,0
2013	22.730,0	18.600,0	22.180,0	22.050,0	22.150,0	18.720,0	22.400,0	20.505,0	20.400,0	25.310,0	24.410,0	24.800,0	264.255,0
2014	15.590,0	18.980,0	24.880,0	20.930,0	21.810,0	21.080,0	23.910,0	22.030,0	19.580,0	22.740,0	20.570,0	26.570,0	258.670,0
2015	26.130,0	25.870,0	20.740,0	27.160,0	26.350,0	21.620,0	23.260,0	23.000,0	18.240,0	27.070,0	21.550,0	18.960,0	279.950,0
2016	20.480,0	26.350,0	20.980,0	24.600,0	23.060,0	25.650,0	25.550,0	20.090,0	23.390,0	20.820,0	27.220,0	17.990,0	276.180,0
2017	25.620,0	21.530,0	20.920,0	25.150,0	27.190,0	39.160,0	25.720,0	22.120,0	22.510,0	28.300,0	25.690,0	32.430,0	316.340,0
Média	20.213,8	20.051,3	19.918,8	29.063,8	21.497,5	22.421,3	23.072,5	20.335,6	19.518,8	22.331,3	22.020,0	23.951,3	264.395,6
Mediana	19.565,0	19.385,0	20.830,0	23.325,0	21.980,0	19.990,0	23.585,0	20.797,5	18.910,0	21.780,0	22.215,0	23.140,0	270.217,5
Moda	#N/D	#N/D	#N/D	#N/D	#N/D	#N/D	#N/D	#N/D	#N/D	#N/D	#N/D	#N/D	#N/D

Fonte: Dados estatísticos elaborados pelos alunos do 3° semestre do curso de ADM do IFFar

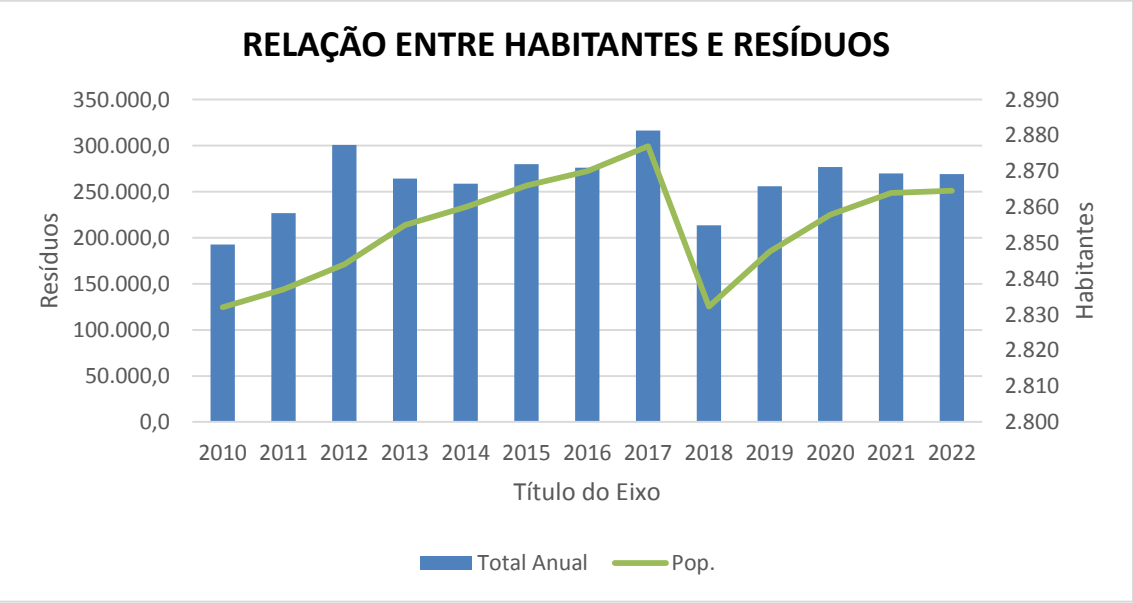
O Gráfico 1 a seguir destaca a quantidade de resíduos recebidos pela CIGRES referente ao município de Vista Alegre, nos anos de 2010 a 2017. Pode-se observar que tínhamos uma quantitativo de 192 500 kg no ano de 2010. Há um acréscimo neste valor nos anos de 2011 e 2012, com uma ligeira queda no ano de 2014 e 2015. Nota-se no entanto que é necessário se investir na conscientização em relação a produção de resíduos afinal, o quantitativo demonstrado no ano de 2017foi o maior acumulado em todos os anos pesquisados.

Gráfico 1. Dados estatísticos elaborados pelos alunos do 3° semestre do Curso de ADM do IFFar



De acordo com os conceitos de correlação estudados em sala de aula foi possível realizar uma projeção da produção dos resíduos em Vista Alegre para o ano de 2022. Para isto foram coletadas informações junto a Secretaria de Planejamento do município que permitiu a produção do Gráfico 2.

Gráfico 2. Relação entre habitantes e resíduos. Elaborada pelos alunos do 3° semestre do Curso de ADM do IFFar



Neste gráfico podemos perceber que na coluna na esquerda estão dispostos a quantidade produzida de resíduos e a direita a quantidade de habitantes desse município. É possível perceber que os habitantes do ano de 2010 a 2017 aumentaram, ou seja, tivemos um crescimento da população. Porém, a partir dos dados coletados na Secretária de Planejamento do município haverá uma queda de população no ano de 2018 e consequentemente uma queda na produção de resíduos. O esperado é que a queda de habitantes influencie na diminuição de produção de resíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este trabalho podemos verificar que o aumento populacional, aumenta também a geração de resíduos sólidos, e são poucos os municípios que conseguem destinar corretamente os mesmos. Com a criação de leis específicas que autorizam a gestão associada de serviços públicos, alguns municípios unindo-se em consórcios intermunicipais de gestão de resíduos sólidos, conseguem realizar a coleta seletiva e dar correto destino aos resíduos.

A conscientização da população por meio de cartilha, pela administração municipal, e um trabalho que ajuda a população a se programar quanto à coleta seletiva, e esclarece a importância da segregação para que resíduos recicláveis não parem nos

aterros sanitários. Desta forma será possível reduzir o consumo excessivo, reutilizar e por fim reciclar.

Com uma população consciente possível diminuir os impactos da geração de resíduos e contribuir para a proteção do meio ambiente, bem como gerar um comportamento adequado referente à segregação dos resíduos sólidos, que possa facilitar seu processo de reciclagem.

REFERÊNCIAS

CALDERAN, Thabani Bellenzier- **Consórcio Público Intermunicipal de Gerenciamento de Resíduos sólidos Domésticos***:* Estudo de Caso. UNIVATES. Lajeado. 2013. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/303/1/ThanabiCalderan.pdf> Acesso em: 02 fev. 2018.

CIGRES Seberi. Acesso: http://cigres.com.br/index.php?menu=historico&id=12

CONSÓRCIO PÚBLICO**: Uma análise do instrumento da Política Nacional de Resíduos Sólidos.** Disponível em: /Mfile:///C:/Users/Arquivo/Downloads/8366-36775-1-SM.pdf> Acesso em: 02 fev. 2018.

IBGE Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/> Acesso em: 02 fev. 2018.

LAYARGUES, Philippe. **O cinismo da reciclagem:** o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2002, 179-220. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/613685/mod_resource/content/1/LAYRARGUES_2002_O_cinismo_da_reciclagem.pd> Acesso em: 02 fev. 2018.

Lei 11.107/2005 – Lei Federal dos Consórcios Públicos. Acesso: Disponível em: <https://portalresiduossolidos.com/lei-11-1072005-lei-federal-dos-consorcios-publicos/>

MATOS Fernando; DIAS Reinaldo. **A gestão de resíduos sólidos e a formação de consórcios intermunicipais.** Revista em Agronégocio e Meio Ambiente, v.4, n.3, p. 501-519, set/dez. 2011.

TADA, Agnes; ALMEIDA Alexandre, GONÇALO Jr Roberto, Kimura Wagner. **Resíduos Sólidos Urbanos:** Aterro Sustentável para Municípios de Pequeno Porte. Florianópolis/SC. 2003.
RICHARDSON. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 1999.

ENSINO HÍBRIDO: INOVAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINAR E DE APRENDER

Jéssica Freitas Avrella[1]
Carine Toso[2]
Elisabete Cerutti[3]

Resumo: O presente artigo, de cunho bibliográfico, objetiva abordar as mudanças geradas pelas inovações tecnológicas no âmbito educacional, destacando os principais benefícios trazidos pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação - TDICs, de que forma trabalhá-las em sala de aula e reflexões sobre os principais desafios dessa inserção. Enquanto possibilidade metodológica, discorremos sobre o Ensino Híbrido, que visa unir o melhor da aula expositiva com o acréscimo de ferramentas tecnológicas, ressaltando de que forma ele pode ser inserido no contexto escolar gradativamente, assim respeitando o tempo das pessoas envolvidas nesse processo. No decorrer do trabalho, explanamos as características do Ensino Híbrido e oferecemos opções para que os professores tenham condições de levar inovações e tecnologias para o ambiente escolar, objetivando melhorias na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: Inovações tecnológicas. Ensino Híbrido. Sala de aula.

ENSEÑANZA HÍBRIDA: INNOVACIONES EN EL PROCESO DE ENSEÑAR Y APRENDER

Resumen: El presente artículo, de cuño bibliográfico, objetiva abordar los cambios generados por las innovaciones tecnológicas en el ámbito educativo, destacando los principales beneficios aportados por las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación - TDICs, de qué forma trabajarlas en el aula y reflexiones sobre los cambios principales desafíos de esta inserción. En cuanto posibilidad metodológica, escribimos sobre la Enseñanza Híbrida, que pretende unir lo mejor de la clase expositiva con el aumento de herramientas tecnológicas, resaltando de qué forma puede ser insertado en el contexto escolar gradualmente, así respetando el tiempo de las personas involucradas en este proceso. En el transcurso del trabajo exponemos las características de la Enseñanza Híbrida y ofrecemos opciones para que los profesores tengan condiciones de llevar innovaciones y tecnologías para el ambiente escolar, con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: Innovaciones tecnológicas. Enseñanza Híbrida. Sala de clase.

[1] Mestranda em Educação. URI-FW. GPET - Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. E-mail: jehavrella@hotmail.com
[2] Mestranda em Educação. URI-FW. GPET - Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. E-mail: carinetoso@hotmail.com
[3] Doutora em Educação. URI – FW GPET - Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. E-mail beticerutti@uri.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

Estamos inseridos em uma sociedade amplamente tecnológica, vivenciamos um processo de constantes mudanças e adaptações. As evoluções são visíveis em todos os âmbitos e acompanhá-las tornou-se uma necessidade. Estar por dentro dos acontecimentos e inovações é um desafio, pois informações estão sendo lançadas a todo o momento, e, ao menos, um pouco disso precisa estar sob nosso domínio.

O que presenciamos, interligados pelas ondas da internet é o que Lévy (1999) denomina de cibercultura, que quer dizer uma nova forma de comunicação suscitada pela interconexão de computadores no mundo todo, não apenas abrangendo a infraestrutura, mas também, o universo informacional que nos abriga.

Quando se trata do campo educativo, a inserção de tecnologias e o acompanhamento dos avanços tornam-se aliados no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. Um exemplo disso é a realidade de alunos e professores, que está extremamente ligada ao uso de algum tipo de tecnologia.

Nesse contexto, preparar-se para adentrar no mundo das tecnologias é uma das funções do professor para que possa utilizá-las a seu favor, fazendo delas, ferramentas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem. Porém, é importante que essas não sejam usadas de maneira mecanizada e, sim, que sejam pensadas no sentido de fazer com que os alunos pensem e reflitam durante o processo de aquisição, assimilação e construção de conhecimentos.

Sabemos que uma das funções da escola é preparar os alunos para viver em sociedade e formar cidadãos que sejam capazes de tomar decisões com autonomia, isso porque apenas ensinar os conteúdos propostos não basta. É importante que a maneira como ensinamos seja levada em conta, visto que o estudante não pode ser visto como um mero receptor de informações, pois ele precisa ser indagado, questionado e desafiado. É relevante que o professor trabalhe de um modo que o faça pensar e não agir de forma mecânica.

Nesse sentido, trazemos como possibilidade metodológica o Ensino Híbrido, ressaltando sua particularidade e benefícios, bem como, a maneira de levá-lo aos poucos para a sala de aula. Pensamos que enquanto metodologia ativa, ele tem um grande potencial para mudar positivamente o cenário educacional.

2 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A evolução tecnológica, vivenciada atualmente, reflete em mudanças na educação. Sabemos que educar nessa era não é uma tarefa fácil e que isso exige que a formação do professor o prepare para esse contexto da cibercultura, que segundo o entendimento de Lévy (1999), é considerada uma nova forma de comunicação gerada pela interconexão de computadores no mundo todo, que abrange tanto a infraestrutura, quanto o universo informacional que nos abriga. Nesse sentido,

> Agora, no início do século XXI, quando tudo é mutável, modificado e mais complexo, necessitamos olhar para trás sem revolta, para ver o que nos serve, descartar aquilo que não funcionou, por mais que alguns sem empenhem em continuar propondo-o e desenvolvendo-o, e construir novas alternativas que beneficiem a formação dos professores e, portanto, a educação promovida por eles. (IMBERNÓN, 2010, p. 24-25)

A tecnologia não é propriamente uma metodologia, mas através dela é possível fazer com que uma metodologia seja mais eficaz. Na metodologia do Ensino Híbrido, por exemplo, a tecnologia é uma grande aliada para o crescimento dos estudantes, tanto na construção de conhecimentos, quanto no desenvolvimento de competências e habilidades.

Sabemos que as tecnologias, usadas de qualquer forma não trazem benefícios para o processo de ensino e aprendizagem. Elas dão possibilidades ao professor, para que trabalhe de um modo que instigue a criatividade, criticidade e autonomia de seus alunos. Dessa forma, é importante considerar que:

> [...] o computador apenas como um instrumento a mais para produzir textos, sons ou imagens sobre suporte fixo (papel, película, fita magnética) equivale a negar sua fecundidade propriamente cultural, ou seja, o aparecimento de novos gêneros ligados à interatividade. O computador é, portanto, antes de tudo um operador de potencialização da informação (LÉVY, 1996, p. 41).

Então, não adianta ter acesso às tecnologias e continuar com as metodologias tradicionais de transmissão de conhecimentos. Quando se utiliza a tecnologia com o propósito de mudar a aula para melhor, visando que os estudantes participem ativamente e se envolvam nas atividades, o papel do professor é alterado, passa a ser de mediador e orientador e deixa que os alunos tomem decisões e façam descobertas.

A tecnologia surge como uma facilitadora na troca de informações e construção de conhecimentos. Portanto, é recomendável que o profissional docente busque formas de

usufruir do melhor que esses recursos têm a oferecer. Para isso, é importante que o professor esteja em constante atualização e aperfeiçoamento, através de leituras, formações continuadas, cursos e palestras.

Atitude e coragem são características extremamente relevantes para que o professor comece a inserir as tecnologias da informação e comunicação em suas aulas. A partir do pontapé inicial, o docente passa a descobrir recursos disponíveis no meio virtual que podem tornar as aulas mais dinâmicas, inovadoras e envolventes.

Enquanto mediador e orientador, o professor tem o papel de incentivar que os alunos pensem e expressem suas opiniões com autonomia. Diante disso, o estudante passa a ser protagonista das aulas, mostrando todo o seu potencial e sentindo-se livre para debater, interagir e questionar a qualquer momento.

Dessa forma, o aluno passa a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, o que tende a acarretar uma série de benefícios, dentre eles, um melhor rendimento e aproveitamento das aulas, uma troca maior de conhecimentos e experiências e consequentemente, um melhor desempenho e desenvolvimento do estudante, em todos os aspectos, pois:

> Os estudantes podem se sentir mais estimulados ao perceber sua progressão constante e sua autonomia sendo alcançada a cada atividade. Eles podem ser desafiados a encontrar soluções para os mais diversos problemas, a trabalhar em grupo, respeitando a individualidade e a capacidade de seus colegas, o que os preparará para viver em um mundo mais dinâmico e complexo. (SUNAGA; CARVALHO, 2015, p. 142)

A partir desse pressuposto, percebemos que trabalhar desse modo em sala de aula, não é benéfico apenas para o bom andamento e rendimento das aulas, mas também para que os estudantes estejam preparados para viver em sociedade e para enfrentar as mais diversas situações. A tecnologia também oferece recursos que possibilitam personalizar o ensino, conforme explicam Sunaga e Carvalho (2015, p. 143):

> Ao contrário da uniformidade do ensino tradicional, cujas aulas e provas são ministradas como se todos tivessem as mesmas habilidades, com as tecnologias digitais pode se personalizar o ensino por meio do uso das plataformas inteligentes, também chamadas de adaptativas. Elas reconhecem as características dos usuários e oferecem atividades em nível personalizado, satisfazendo as necessidades de cada aluno e possibilitando que cada um aprenda no seu tempo, rompendo, assim, o tempo fixo de duração de uma aula, uma característica do ensino brasileiro.

Essa é apenas uma das opções que as Tecnologias Digitais de Informação e

Comunicação (TDICs) podem oferecer. Além dessas plataformas, que permitem a personalização do ensino, outras possibilidades são: jogos virtuais (previamente selecionados pelo professor), *sites* educativos, *softwares*, criação de textos e imagens em diferentes formatos, edição de vídeos e apresentações, ambientes virtuais de aprendizagem; enfim, são diversas alternativas e quanto mais se busca e estuda, mais esse leque se abre. É importante que fique claro que usar a tecnologia sem um propósito e sem que se altere a metodologia não faz sentido, conforme destaca Prensky:

> A tecnologia não apoia - nem pode apoiar - a velha pedagogia do professor que fala/palestra, exceto em formas mínimas, tais como através da utilização de imagens ou vídeos. Na verdade, quando os professores usam o velho paradigma de exposição, ao adicionarem a ela a tecnologia, ela com muito mais frequência do que o desejado se torna um empecilho. (2010, p. 202)

Então, se não houver mudanças na maneira de ensinar, há grandes chances de que as tecnologias mais atrapalhem do que auxiliem. Se o professor não estiver disposto a inovar e deixar um pouco de lado o método tradicional, o uso de tecnologias, possivelmente não terá sentido e não trará os resultados esperados, já que se dará a repetição do que já acontecia, apenas com o acréscimo de um recurso tecnológico.

Estamos cientes de que não se pode exigir que o professor utilize as tecnologias, mudando a perspectiva de suas metodologias, se não for lhe dado o suporte necessário, tanto na questão de materiais, estrutura e principalmente no que diz respeito a uma formação continuada de qualidade que lhe mostre os caminhos que pode seguir para iniciar essas mudanças. Nesse sentido, Levy (2011) afirma que é fundamental formar continuamente os professores para atuarem nessa realidade que tem a tecnologia como mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Como complemento, Silva (2008, p. 35) ressalta que:

> A incorporação de novas tecnologias à escola exige que professor e aluno saibam o que fazer com elas, para que adquiram sentido nas práticas realizadas em aula e possam efetivamente contribuir para que a aprendizagem, isso porque a maioria das tecnologias educacionais não garante a atividade do aluno. Assim, o que pode parecer novo, na verdade, representa um retorno ao método tradicional, condenado por inúmeras razões, uma delas a passividade do aluno, tratado como receptor, tábula rasa.

Justamente com o propósito de que o professor saiba como agir diante das tecnologias é que a formação precisa levar em conta esses aspectos, seja ela inicial ou continuada. É relevante que professores e futuros professores sejam instruídos sobre as possibilidades e potencialidades da utilização das tecnologias da informação e comunicação, para que se

encorajem a lançar mão de recursos que possam fazer com que suas aulas melhorem em termos de aprendizagem, tornando-as mais dinâmicas, atrativas e produtivas.

No entendimento de Garcia (2007), para educar na era do conhecimento é necessária uma nova ideia da mente. Uma concepção que entenda a mente como um sistema que se autorregula e se organiza a partir de múltiplas conexões. Assim, é importante pensarmos na formação de uma maneira mais aberta, que se adapte às necessidades dos indivíduos e que permita não apenas aprender a ensinar, mas sim gerar conhecimento e inovação sobre o ensino.

Sabemos que inovar em sala de aula não é uma tarefa fácil e que isso exige que o professor esteja verdadeiramente comprometido com a causa. Iniciando por pequenas práticas, como trabalhos de pesquisa, o educador vai acostumando-se com esse mundo e irá se sentir mais seguro e confortável para propor novas atividades com o auxílio de tecnologias. Nóvoa (1995, p. 28) aborda de maneira significativa a inovação das práticas educativas:

> É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas.

Portanto, os teóricos recomendam que o profissional docente não pare no tempo, incentivando que ele se adapte às novas metodologias, às inovações tecnológicas e aprenda a trabalhar com elas. É relevante que o professor esteja disposto a aprender sempre, tendo em mente que sua identidade profissional se forma a cada dia, a cada nova experiência, a cada aula e a cada curso. Enfim, ela está em constante transformação, visando sempre ao aprendizado dos seus alunos.

3 POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS DO ENSINO HÍBRIDO

Levando em conta as mudanças geradas pela cibercultura no âmbito educacional, trazemos uma proposta inovadora que pode contribuir significativamente para um melhor rendimento das aulas no que tange a construção de conceitos e conhecimentos. Para tanto, abordamos o conceito de Ensino Híbrido, ressaltando as possibilidades de utilizá-lo como abordagem no processo de ensino e aprendizagem. Pensamos nele, justamente pelas transformações pelas quais a sociedade está passando com o aprimoramento das tecnologias.

Dessa forma, vamos discorrer sobre o Ensino Híbrido, detalhando de que maneira o professor pode aproveitar os recursos tecnológicos para aumentar a produtividade da sua aula.

O Ensino Híbrido constitui-se em "uma tentativa de oferecer "- o melhor de dois mundos" - isto é, as vantagens da educação *online* combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional." (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 3) Cabe destacar que o tradicional não é abandonado ou simplesmente deixado para trás, o ensino híbrido, também chamado de *blended learning*:

> [...] é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 7)

Essa proposta respeita o ritmo de aprendizagem de cada estudante e busca a personalização das ações de ensino e aprendizagem, visto que através dele é possível identificar o modo como cada um aprende e intervir de forma mais efetiva de acordo com essas informações. Como as atividades não precisam ser iguais em todos os momentos, o professor consegue perceber quando os alunos estão ou não avançando em determinado conteúdo podendo elaborar alguma forma de revisão ou atividades mais avançadas, dependendo do rendimento e aprendizado de cada aluno. Nesse sentido, é necessário criar:

> [...] uma solução híbrida que dê aos educadores o melhor dos dois mundos – isto é, as vantagens do ensino on-line combinados com todos os benefícios da sala de aula tradicional. A opção disruptiva é empregar o ensino on-line em novos modelos que se afastem da sala de aula tradicional e foquem inicialmente nos não consumidores que valorizam a tecnologia pelo que ela é – mais adaptável, acessível e conveniente. (CHRISTENSEN, HORN; STAKER, 2013, p. 15)

Disrupção, em termos gerais, consiste em uma inovação que transforma algo que era complicado, inacessível e caro, que atendia um pequeno número de pessoas em algo simples, para algo conveniente e com um preço muito mais acessível, que poderá atender um número muito maior de indivíduos. (HORN, 2014)

Devemos sempre ter em mente que trabalhar com TDICs sem uma intencionalidade pedagógica e sem explorá-las ao ponto de maximizar os conhecimentos e desenvolver habilidades nos estudantes não faz sentido. O professor precisa ter segurança e firmeza ao levar essa proposta para a sala de aula e usá-la com muita criatividade, conforme ressaltam Bacich, Tanzi Neto e Trevisani:

> A integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações. O projeto político-pedagógico da escola que queira abarcar essas questões precisa ponderar como fazer essa integração das tecnologias digitais para que os alunos possam aprender significativamente em um novo ambiente, que agora contempla o presencial e o digital. (2015, p. 47)

Os alunos já estão acostumados com esse mundo e devem ser desafiados pelo professor, o qual pode habituar-se ao meio tecnológico e adequar seu plano de aula.

> Não há obstáculos. Todos os estudantes têm uma habilidade extraordinária para usar esse tipo de ferramenta. Agora, os professores têm que conhecer tão bem quanto as crianças. Sobretudo, isso tem que ser utilizado numa ótica de aprendizagem colaborativa. Eu acredito que o professor precisa se capacitar, porque ele só pode ensinar tudo o que domina. Eu não acredito na formação do professor apenas para usar as redes sociais. O professor também tem que se esforçar. Utilizar isso para si próprio. É só uma questão de entrar nessa cultura. (MESQUITA, 2013, p. 1)

Antes de tudo, é relevante que o professor esteja disposto a inovar e aceite as mudanças. Em seguida é importante que conheça e domine as tecnologias, buscando capacitações e cursos de formação que o prepare para utilizar das tecnologias com segurança. A partir disso, o profissional se desafia e adentra no mundo tecnológico, inovando suas metodologias e fortalecendo o aprendizado dos seus alunos. Nesse sentido, a sala de aula também pode ser reorganizada:

> Se eu considero que as crianças são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, que aprendem a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e por meio das descobertas pessoais; se, além disso, entendo que "os outros" também são uma fonte importante de conhecimento, tudo isso terá reflexos na organização de minha sala de aula: tendo espaços para o trabalho em pequenos grupos, distribuindo o mobiliário e os materiais para que as crianças tenham autonomia e "enchendo" o espaço de materiais que despertem o interesse infantil para manipular, experimentar e descobrir. (ZABALZA, 1998, p. 249)

Conhecendo seus alunos, o modo como cada um aprende e inserindo as tecnologias digitais em sua prática, sugerimos que o professor pense como a sala de aula precisa ser organizada para obter melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Para que as coisas deem certo e o ensino tenha mais qualidade, o apoio da comunidade escolar é essencial, pois "o espaço físico deve estar em sintonia com as aulas híbridas no contexto da adequação dos conteúdos e na facilidade de acesso aos materiais." (NASCIMENTO, 2015, p. 121)

> [...] não podemos estar na nossa sala de aula como quem está em uma casa alugada na qual nada pode ser modificado. Muito pelo contrário, a sala de aula é um dos principais instrumentos com os quais contamos para desempenhar a nossa tarefa de educadores (as). (ZABALZA, 1987, p. 122)

É interessante que o professor veja a sala de aula como um espaço diferenciado de aprendizagem. Estudos apontam que a sala de aula tradicional, com carteiras alinhadas já está ultrapassada e não estimula a aprendizagem dos estudantes. Em alguns momentos as carteiras podem estar alinhadas, porém o movimento do mobiliário e dos estudantes é necessário para que o ensino ganhe vida e significado.

Com professores comprometidos e dispostos a inovar, alunos com sede de aprender de maneiras diferentes, pais incentivadores e uma gestão que prime por um ensino de qualidade o Ensino Híbrido tende a se concretizar em uma excelente alternativa de tornar a escola um espaço mais amplo e atual de aprendizagem. Assim,

> O ensino híbrido vem ao encontro das necessidades recentes de descobrir a melhor prática educativa para professores e escolas. Trata-se de um modelo de ensino que pressupõe o uso da tecnologia para o desenvolvimento das atividades dentro e fora da classe, em que o aluno é estimulado a buscar o conhecimento com a mediação do professor e da escola. (SILVA; CAMARGO, 2015, p. 181)

O aluno deixa de ser um mero receptor de informações e conteúdos e passa a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo sua criatividade, criticidade e autonomia. Porém,

> A preocupação e a necessidade de elevar o nível de personalização e de autonomia dos alunos, bem como de mudar o formato das aulas e o uso dos seus conteúdos disciplinares, são discussões anteriores ao advento desse tipo de modelo de ensino. Contudo, o caráter inovador do *blended* potencializa os resultados e permite uma melhor avaliação do professor sobre a real situação de aprendizagem do aluno e dos caminhos a serem seguidos, respeitando o ritmo, as habilidades e as competências dos estudantes em cada disciplina. (SILVA; CAMARGO, 2015. p. 183)

Por meio do Ensino Híbrido o aluno é motivado a participar mais ativamente das aulas, interagindo e fazendo associações com as suas vivências. O desafio da escola é grande e a equipe de professores precisa estar empenhada em auxiliar os estudantes para que tenham um futuro próspero e estejam preparados para enfrentar a vida em todos os seus sentidos. Para isso:

> As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias nas quais eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham de tomar

> decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p. 34)

Dessa forma, é recomendável que o professor proponha atividades desafiadoras aos estudantes para que os mesmos exercitem sua criatividade e desenvolvam diferentes habilidades e competências. O trabalho com tecnologias vem ao encontro disso e mune o professor com diferentes alternativas para dar mais dinamicidade às suas aulas.

Vivemos em uma era de mudanças, em que inovações surgem diariamente e os alunos devem ser formados de acordo com a realidade social em que estão inseridos. "Formar culturalmente os sujeitos sociais significa possibilitar-lhes a compreensão da realidade social, para que possam agir-aderindo, transformando e participando da sociedade, sem o que, torna-se inviável sua presença na produção cultural." (HORA, 2007, p. 39)

Portanto, a educação não pode ser pensada isolada das mudanças e é significativo que os alunos sejam formados para exercer a cidadania de forma consciente, participando, tomando decisões e lutando por uma sociedade melhor e mais justa. Antes de planejar essas aulas é importante analisar a infraestrutura oferecida pela escola e se os estudantes têm acesso à internet em casa ou em algum local com facilidade. Moran destaca que as escolas com poucos recursos não precisam e nem podem ficar de fora da abordagem híbrida, segundo ele, nessas escolas,

> [...] podemos desenvolver projetos significativos e relevantes para os estudantes, ligados à comunidade, utilizando tecnologias simples - como o celular, por exemplo - e buscando o apoio de espaços mais conectados na cidade. Embora ter boa infraestrutura e recursos gere muitas possibilidades de integrar atividades presenciais e *on-line*, muitos professores conseguem realizá-las de forma estimulante com recursos tecnológicos mínimos. (2015, p. 41)

Partindo desse pressuposto percebemos que a falta de recursos não é motivo para deixar de inovar e todos devem estar engajados nesse processo, seja no planejamento de como essas mudanças podem acontecer, seja na busca de entidades parceiras para que os estudantes tenham acesso à internet. O trabalho em equipe é essencial para que a escola não fique isolada das tecnologias e as mudanças aconteçam de forma positiva, independentemente do nível social e econômico dos seus alunos. Dessa forma,

> Se o laboratório de informática não está disponível ou não existe, por que não trazer os equipamentos para dentro da sala de aula? Tablets, notebooks e smarphones podem servir de suporte para as atividades, tanto para simples pesquisas como para acessar ferramentas *on-line* que possibilitem ao estudante assistir a um filme ou jogar um game educativo. (SANTOS, 2015, p. 112)

Fazendo uso do que se tem também é possível inovar e tornar o ensino híbrido um aliado no processo de ensino e aprendizagem. Ao analisar o que a escola dispõe e o que os alunos podem trazer de casa em termos de tecnologias, o professor planeja suas aulas e define como irá atrelar as tecnologias às suas aulas. É importante ressaltar que ao trabalharmos com o Ensino Híbrido, estamos falando sobre uma metodologia ativa de aprendizagem.

As metodologias ativas de aprendizagem se destacam por colocar o aluno no centro do processo, fazendo com que o mesmo trabalhe com autonomia, tomando decisões e se envolvendo ativamente no desenvolvimento das atividades propostas. Cabe ressaltar que:

> As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p. 17)

Diferentemente do que acontecia em anos anteriores, com o avanço das tecnologias, os estudantes já não se contentam com a simples transmissão de conhecimentos. As informações estão disponíveis em tempo real e a escola já não é o único local em que o conhecimento pode ser acessado. Dessa forma, é importante repensar e reestruturar a maneira como se dá a sequência da aula, levando em conta a importância de metodologias ativas. Moran traz algumas sugestões para aulas mais dinâmicas e interativas:

> Alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem: a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas. (2015, p. 18)

Nesse contexto, a aula expositiva deixa de ser a única opção do professor, o que exige que ele busque conhecer outras formas de ensinar e aprender, estudando, lendo e se aperfeiçoando para que seus alunos tenham sucesso no seu aprendizado, para que além de assimilar e memorizar o que lhe foi ensinado, os mesmos consigam relacionar esses conhecimentos com situações cotidianas, utilizando-os de forma consciente e facilitando a tomada de decisões.

O uso de metodologias ativas exige mais do que estudos, leituras e empenho por parte

dos profissionais docentes. Para que as coisas funcionem é importante que o ambiente físico seja repensado, de modo a potencializar a produção e construção de conhecimentos, de uma maneira que a interatividade esteja presente. Nesse ponto, Moran (2015, p. 19) ressalta que:

> O ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado dentro dessa nova concepção mais ativa, mais centrada no aluno. As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias. As escolas como um todo precisam repensar esses espaços tão quadrados para espaços mais abertos, onde lazer e estudo estejam mais integrados.

Apesar de ser considerada uma terminologia "nova", metodologias ativas já eram discutidas há muito tempo. Confúcio escreveu há 500 a.C, "o que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo". Então, já se tinha conhecimento de que, para compreender algo é necessário fazê-lo e de que apenas ouvindo ou vendo não há entendimento.

É dessa maneira, que ao fazer com que o aluno seja protagonista do processo de ensinar e aprender, que o Ensino Híbrido pode ser considerado como sendo uma metodologia ativa. Através dele os alunos são incentivados a participar, inovar e criar, ficando menos dependentes do professor e adquirindo segurança para a realização das atividades. Assim: "o professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora." (MORAN, 2015, p. 39)

Verificamos, assim, que o uso de metodologias ativas como o ensino Híbrido pode trazer melhorias no que diz respeito ao aprendizado e desenvolvimento dos alunos, tanto na vida escolar, quanto na pessoal e futuramente profissional. Para que essas metodologias sejam implementadas nas escolas, deve haver um esforço mútuo, que deve partir não somente de professores e alunos, mas sim, de toda comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseados em referenciais teóricos, entendemos que a identidade profissional é construída através de experiências, situações de aprendizagens, desafios e que está sempre em processo de modificação e formação. Pensando nisso e em todas as mudanças e inovações

tecnológicas que nos acercam, sugerimos que os professores estejam dispostos a utilizar novas metodologias, recursos e a planejar suas aulas de uma maneira diferente.

Pensando na geração de alunos que temos nas escolas e que estes resistem em aceitar por muito tempo a mera transmissão de conhecimentos, inovar tornou-se uma necessidade e o cotidiano escolar precisa ser repensado. A informação disponível em qualquer lugar e também em tempo real, exige da comunidade escolar uma reestruturação na maneira de conduzir a aula e nas metodologias utilizadas.

Com a inserção das tecnologias e a fim de tornar as aulas mais significativas e produtivas, abordamos neste trabalho o Ensino Híbrido como um dos possíveis caminhos, que se bem pensado e utilizado pelo professor pode trazer inúmeros benefícios para o ensino e aprendizagem. Porém, caso o professor não conheça o real objetivo desse ensino, suas aulas continuarão tendo como resultado uma educação tradicional.

Sabemos que mudar sempre gera desconforto e assusta, porém, torna-se necessário, na contemporaneidade, na qual é frequente o surgimento de novos recursos tecnológicos e aprimoramento dos mesmos. Por isso, inovar na metodologia e estrutura tanto na sala de aula como na escola em seu todo, é um desafio para professores, gestão escolar e demais envolvidos na comunidade escolar. Os profissionais precisam abandonar certas crenças, desconstruir teorias e ver no novo uma possibilidade de tornar os alunos mais autônomos, criativos e críticos fazendo com que eles deixem de ser apenas expectadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

CRISTENSEN, M.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino híbrido:** uma inovação disruptiva. Uma introdução à teoria dos híbridos. Instituto Península (Trad.). Fundação Lemann. Porto Alegre: Penso, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. La formación docente en la sociedade del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 63-90, 2007.

HORA, D. L. **Gestão educacional democrática.** Campinas: Alínea, 2007.

HORN, Michael. **Ensino híbrido é o único jeito de transformar a educação.** 2014. Disponível em: <http://charlesboeiraeducador.blogspot.com/2014/>. Acesso em: 20 mai. 2018.

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

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, Paulus, 1999.

LÉVY, P. A. **O que é virtual.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, p. 160, 2011.

MORAN, José. Educação Híbrida:um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

NASCIMENTO, Maria Alessandra Dubowski Nascimento. A experiência da Escola Municipal Profª Coraly de Souza Freire. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa – Portugal: Dom Quixote, 1995.

SANTOS, Glauco de Souza. Espaços de aprendizagem. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

SILVA, Kátia Regina Xavier. **Criatividade e inclusão na formação de professores:** Representações e Práticas Sociais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

ZABALZA, M. A. **Didáctica de la educación infantil.** Madrid: Narcea, 1987.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/busca>. Acesso em 15 mar. 2017.

COMUNIDADE FORMADORA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA ARTICULAÇÃO E FORTALECIMENTO DAS AÇÕES FORMATIVAS DO PROCAMPO E DO PIBIB

Raimunda Alves Melo[1]
Antonia Dalva Carvalho-França[2]
Antonia Edna Brito[3]
Francisco Marcos Pereira Soares[4]

Resumo: O presente estudo se fundamenta em uma experiência que está sendo desenvolvida na Universidade Federal do Piauí (UFPI) através de um projeto de extensão que objetiva ampliar os espaços de formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e sua interlocução com as ações do PIBID por meio de uma Comunidade Formadora. O objetivo geral é conhecer as contribuições da Comunidade Formadora: PIBID Ciências da Natureza/Educação do Campo para articulação e fortalecimento das ações formativas do PROCAMPO e do PIBID e busca responder às questões: como as ações do PROCAMPO podem ser articuladas com as ações do PIBID com vistas a garantir o perfil formativo dos futuros professores? Como essa articulação potencializa os processos formativos? De que forma uma Comunidade Formadora pode contribuir para a articulação e fortalecimento das ações formativas dessas duas políticas?. A abordagem metodológica foi fundamentada na Netnografia e observação documental do referido Projeto de Extensão. Os resultados apontam que a Comunidade Formadora integra e fortalece às atividades formativas do PIBID e PROCAMPO, também constatamos que ao participarem as atividades da Comunidade Formadora os membros têm acesso a uma formação crítica que tem como princípios norteadores a unidade teoria e prática e a aprendizagem colaborativa.

Palavras-chave: Comunidade formadora. Procampo. PIBID. Ações formativas.

COMUNIDAD FORMADORA Y SUS CONTRIBUCIONES PARA ARTICULACIÓN Y FORTALECIMIENTO DE LAS ACCIONES FORMATIVAS DEL PROCAMPO Y DEL PIBIB

Resumen: El presente estudio se fundamenta en una experiencia que se está desarrollando en la Universidad Federal de Piauí (UFPI) a través de un proyecto de extensión que objetiva ampliar los espacios de formación del Curso de Licenciatura en Educación del Campo (LEdoC) y su interlocución con las acciones del PIBID a través de una Comunidad Formadora. El objetivo general es conocer las contribuciones de la Comunidad Formadora: PIBID Ciencias de la Naturaleza / Educación del Campo para articulación y fortalecimiento de las acciones formativas del PROCAMPO y del PIBID y busca responder a las preguntas:

[1] Doutoranda em Educação. Professora da Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-mail. raimundinhamelo@yahoo.com.br
[2] Doutora em educação. Professora da Universidade Federal do Piauí – UFPI.
[3] Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Piauí- UFPI. E-mail. antoedna@hotmail.com
[4] Mestrando em Educação. Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-mail.marcosluhan@gmail.com

cómo las acciones del PROCAMPO pueden ser articuladas con las acciones del PIBID con el fin de garantizar el perfil formativo de los futuros profesores? ¿Cómo esta articulación potencian los procesos formativos? ¿De qué forma una Comunidad Formadora puede contribuir a la articulación y fortalecimiento de las acciones formativas de esas dos políticas ?. El enfoque metodológico fue fundamentado en la Netnografía y observación documental del referido Proyecto de Extensión. Los resultados apuntan que la Comunidad Formadora integra y fortalece a las actividades formativas del PIBID y PROCAMPO, constatamos que al participar en las actividades de la Comunidad Formadora los miembros tienen acceso a una formación crítica que tiene como principios orientadores la unidad teoría y práctica y el aprendizaje colaborativo.

Palabras-clave: Comunidad formadora. Procampo. PIBID. Acciones formativas.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, se ampliou bastante as pesquisas sobre a formação de professores, bem como o consenso de que essa área é um dos principais eixos capazes de promover o desenvolvimento profissional, gerar mudanças nos sistemas de ensino, na concepção dos docentes e, consequentemente, contribuir para ampliação e qualificação dos processos educativos desenvolvidos na educação básica e no ensino superior.

Essa crença parte do entendimento de que os professores são elementos centrais para que os conhecimentos científico e escolar continuem sendo construídos, socializados e desenvolvidos nas escolas e sejam colocados a serviço dos interesses e necessidades sociais. Assim, à medida que as sociedades se modernizam e exigem mais das instituições educativas e dos educadores, se ampliam também as políticas de formação destinadas aos docentes.

É nesse aspecto que, pesquisadores, gestores públicos e movimentos sociais têm sugerido e desenvolvido políticas de formação que buscam habilitá-los e prepará-los cada vez melhor para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea. “Tal afirmativa talvez deva-se ao fato de assistirmos a tantas mudanças na ordem do conhecimento e da vida em sociedade que exige conhecimentos mais especializados e abrangentes” (FERREIRA, 2010. p.8),

No Brasil, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96), a área da formação docente passou a se configurar como um dos temas mais discutidos na área educacional, resultando inclusive na ampliação do número de programas propostos para a formação de professores. A exemplo dessa questão destacamos o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) destinado a formação de educadores do campo e o Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação à Docência – PIBID, voltado para a valorização do magistério e o fortalecimento da formação de professores para a educação básica.

No entanto, apesar dos avanços, especialistas têm consenso de que é necessário melhorar a qualidade dos processos formativos, integrar programas educacionais, diversificar o uso de metodologias, ampliar os tempos e os espaços destinados a formação de professores. Nesse panorama, a tecnologia e a comunicação virtual se fazem presentes, pois vivemos na era tecnológica, em que o computador, a internet, o celular são recursos cada vez mais utilizados nos espaços acadêmicos e profissionais. Assim, a introdução das tecnologias da comunicação virtual na formação de professores é uma nova maneira de trabalhar o conhecimento científico e os saberes relativos à profissão docente, bem como articular programas de formação.

Feitas as considerações introdutórias, comporta-nos indagar: como as ações do PROCAMPO podem ser articuladas com as ações do PIBID com vista a garantir o perfil formativo dos futuros professores? Como essa articulação potencializa os processos formativos? De que forma uma Comunidade Formadora pode contribuir para a articulação e fortalecimento das ações formativas dessas duas políticas? Com o objetivo de tecer considerações que contribuam para esclarecimento dessas questões, a presente investigação tem como objetivo conhecer as contribuições da Comunidade Formadora: PIBID Ciências da Natureza/Educação do Campo para articulação e fortalecimento das ações formativas do PROCAMPO e do PIBID.

O estudo se fundamenta em uma experiência que está sendo desenvolvida na Universidade Federal do Piauí (UFPI) através de um projeto de extensão que objetiva ampliar os espaços de formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e sua interlocução com as ações do PIBID por meio de uma Comunidade Formadora composta por professores da educação básica e do ensino superior, por acadêmicos do curso, que buscam, em comum, a auto formação e socialização de saberes e práticas sobre formação e prática pedagógica no ensino de Ciências.

A título de esclarecimento, Comunidade Formadoras são grupos constituídos por educadores com o objetivo de conhecer, socializar e produzir conhecimentos sobre o determinado tema. No processo de formação inicial de professores, "instituí-la é possibilitar a práxis educativa, a relação dialética entre teoria e prática, a ver a teoria na prática e a ver a prática na teoria" (FORMOSINHO; NIZA, 2009, p. 348), a construir, desde cedo, uma integração comunitária forte e participativa dentro do contexto escolar.

Assim, a Comunidade Formadora é uma nova maneira de trabalhar o conhecimento científico e comunitário com foco na aprendizagem, possibilitando através da tecnologias da comunicação, o estabelecimento de relações entre pessoas geograficamente distantes e o alcance de um número considerável de sujeitos. Dessa forma é de fundamental importância que sejam realizados estudos que disseminem conhecimentos a respeito dessa experiência.

2 METODOLOGIA

Considerando o fato de que a Comunidade Formadora desenvolve processos formativos virtuais, utilizando mídias e tecnologias como ferramentas de mediação entre os membros da comunidade e o conhecimento em diferentes contextos sociais e educacionais, decidimos pelo o uso da Netnografia como abordagem metodológica.

A Netnografia é uma forma especializada de Etnografia que utiliza comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural na Internet. Sua abordagem é adaptada para estudar fóruns, grupos de notícias, blogs, redes sociais etc. (KOZINETS, 2014).

No processo de realização da pesquisa, desenvolvemos quatro procedimentos básicos da Netnografia, indicados por Kozinets (2014):

- Entrée cultural - Nessa primeira etapa, definimos o objeto de estudo, as questões norteadoras e que a fonte de produção de dados seria quatro fóruns online realizados via Plataforma da Comunidade Formadora com o objetivo de discutir a formação e prática pedagógica no ensino de Ciências, bem como as contribuições do Procampo, do Pibid e da Plataforma para o delineamento do ser professor na escola do campo.
- Coleta e análise de dados – No segundo momento, entramos em contato com o grupo e informamos ao mesmo sobre a pesquisa e pedimos permissão para utilização dos dados da Plataforma. Após o consentimento, coletamos os dados diretamente dos indivíduos, postados nos fóruns da Plataforma e também trocamos mensagens e e-mails com vista a esclarecer algumas dúvidas.
- Feedback e checagem de informações – Na última etapa apresentamos o resultado parcial da pesquisa para os integrantes da Comunidade Formadora com vistas a garantir a confiabilidade dos dados coletados e ampliar compreensões sobre o objeto de estudo.

Sobre a utilização de fóruns em contexto de educação, Andrade (2008, p. 123-124) afirma que o fórum educacional é um espaço em que "[...] todos os usuários podem

conversar sobre questões pontuais que foram apresentadas durante o desenvolvimento dos conteúdos. O professor/tutor abre um fórum e todos os alunos incluem nele suas impressões".

As discussões dos fóruns foram norteadas pelas seguintes questões: como a formação de professores (LedoC) contribui para a melhoria das práticas educativas nas escolas do campo? Como os processos formativos do Pibid (atividades teóricas e práticas) estão contribuindo para a produção de conhecimentos e saberes sobre o Ensino de Ciências nas Escolas do Campo? Como a proposta de formação à distância, possibilitada pelo uso dessa plataforma tem contribuído para a sua formação? As atividades desenvolvidas favorecem o conhecimentos do contexto social e escolar em que estão inseridos os alunos?

Além da Netnografia, realizamos "observação documental" do Projeto de Extensão: Comunidade Formadora Pibid Ciências da Natureza/Educação do Campo "definida como a que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles" (RICHARDSON, 2012, p. 228). Após a observação, procedemos a análise do referido projeto que consistiu em um estudo rigoroso objetivando "descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais pode estar relacionado", incluindo três etapas: a pré-análise (seleção e leitura superficial do material); a análise do material (codificação, categorização e quantificação da informação) e o tratamento dos resultados, incluindo a inferência e a interpretação. (p. 230). Essas três etapas também foram desenvolvidas para analisar o conteúdo dos fóruns.

Com essa metodologia foi possível identificar as articulações realizadas entre as ações formativas da LEdoC e do PIBID por meio da Comunidade Formadora: PIBID Ciências da Natureza/Educação do Campo, bem como conhecer como esses dois programas de formação e essa metodologia interativa estão integrando e fortalecendo os processos de formação de professores do campo.

3 CONHECENDO UM POUCO SOBRE A LEDOC, O PIBID E A COMUNIDADE FORMADORA

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), vinculado ao Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí (UFPI) é uma ação formativa estratégica que busca assegurar a especificidade do campo, o atendimento à sua diversidade

sociocultural. Destina-se à formação de educadores para as escolas do campo, na área de Ciências da Natureza, tem caráter regular e duração de quatro anos, sendo realizado em sistema de blocos semestrais. Atualmente contempla, em média, 180 alunos distribuídos em quatro turmas. Está organizado em oito etapas, uma em cada semestre, integrando quatro anos, com carga horária de 3.525 horas/aula.

Trata-se de uma políticas de formação inicial em que os licenciandos constroem a identidade profissional e adquirem saberes da docência, imprescindíveis a uma prática que acolha os interesses da sociedade, principalmente os dos povos do campo. Contudo, para cumprir com sucesso os objetivos para os quais foi delineada precisa superar diversos problemas, entre eles, a dificuldade de construção e domínios sólidos dos saberes da docência (saberes disciplinares e curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência profissional), a unicidade entre teoria e prática e a intervenção na prática social e pedagógica, entre outros.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e institucionalizado pelo Decreto nº 7.219/2010, é uma política voltada para a valorização do magistério e o fortalecimento da formação de professores para a Educação Básica. Especificamente o PIBID objetiva:

> I) Incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente;
> II) Valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
> III) Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;
> IV) Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
> V) Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
> VI) Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes. (Portaria Nº 72/2010, p. 2).

Para alcance desses objetivos são implementadas um conjunto de ações distintas e complementares, estruturadas em três eixos: 1) Eixo das Ações Complementares, em que são desenvolvidas oficinas, projetos, pesquisa, exibição de filmes, feiras, entre outros, sobre temas variados, que contribuem para ampliar o conhecimento de mundo dos alunos e ancorar conteúdos ministrados em sala de aula; 2) Eixo das Ações Prático-Pedagógicas, contemplando

atividades de organização e planejamento, pelos alunos-bolsistas, no início de cada período letivo, de produção de materiais pedagógicos necessários à execução de atividades práticas; e 3) Eixo das Ações de Monitoria, caracterizadas pelo atendimento individual e de pequenos grupos de alunos das escolas conveniadas, pelos alunos-bolsistas, para dirimir dúvidas e apoiá-los na aprendizagem durante todo o ano letivo.

Segundo dados coletados no site da Universidade Federal do Piauí (UFPI), o programa beneficiou até o ano de 2014 a 1.820 bolsistas. No ano de 2017, em decorrência da crise política e econômica iniciada no Brasil houve uma redução, passando a atender a 900 alunos; 155 supervisores; 69 Coordenadores de Área; 04 Coordenadores de Gestão e 01 Coordenador Institucional.

Com o propósito de melhorar a qualidade das ações formativas, no ano de 2016, a Coordenação Institucional do Programa de Iniciação à Docência realizou processo seletivo para preenchimento de vagas nos Cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza. Nesse ínterim, foram selecionados 14 (treze) alunos da Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza. Destes, 6 (seis) alunos estão atuando na Unidade Escolar José Amado de Oliveira situada no município de José de Freitas e 8 (oito) na Escola Família Agrícola de Miguel Alves localizada no Município de Miguel Alves, participando de atividades educativas propostas pela coordenação de área e supervisão do PIBID.

A inclusão desses alunos no PIBID está oportunizando aos mesmos uma formação fundamentada na articulação entre teoria e prática, favorecendo a elevação da qualidade das ações acadêmicas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e da qualidade da Educação Básica nas escolas beneficiadas. Apesar disso, a Coordenação Institucional e de Gestão do Pibid perceberam a necessidade de promover uma melhor integração entre esses dois programas com vistas o fortalecimento dos processos de formação de professores do campo.

Em conversa com os bolsistas e professores da LEdoC, chegaram à conclusão que entre as principais dificuldades dos licenciandos destacava-se: falta de entendimento sobre aspectos teórico-metodológicos da Educação do campo; ausência de projetos fundamentados nos princípios da Educação do Campo; dificuldade de leitura, interpretação e produção de textos científicos, entre outros. Decidiram que a ampliação dos tempos e espaços de formação, bem como a realização de atividades coletivas promotoras da unidade teoria e prática, o incentivo à realização de pesquisa e a socialização de saberes e conhecimentos poderiam contribuir para diminuir essas dificuldades.

Considerando o fato de que os estudantes da LEdoC residem em municípios distantes de Teresina, decidiram pela criação de uma Comunidade Formadora com atividades presenciais e a distância, da qual fazem parte os 14 (quatorze) bolsistas do Pibid, três pedagogos, uma professora de biologia, um professor de química e quatro professores da educação básica, que buscam em comum ampliar conhecimentos e saberes sobre a formação e a prática pedagógica no ensino de ciências, num processo de ajuda mútua que favorece o desenvolvimento profissional de todos.

Nessa perspectiva, Imbernön (2010), afirma que uma Comunidade Formadora se organiza em contextos educativos que permitem a elaboração, por parte dos sujeitos (professores e acadêmicos) de uma cultura formativa e de auto formação e não apenas a reprodução sistemática da cultura social ou acadêmica dominante. Tais propósitos comungam com as proposições da Resolução CNE/CEB nº 01/02, em seu Art. 13, que orientam que na formação de professores das escolas do campo sejam observados o respeito à diversidade e o protagonismo dos estudantes, dos educadores e das comunidades campesinas nos processos formativos e na definição do projeto educativo das escolas.

Com o objetivo de articular e fortalecer as ações formativas do PROCAMPO e do PIBID os integrantes da Comunidade Formadora elaboraram uma proposta com tema central: Formação e prática educativa de professores de Ciências: ações e articulações do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e Programa de Iniciação à Docência – PIBID. A sua execução foi estruturada em quatro subtemas, cada um com carga horária de 30 horas aula, conforme especificações da Figura 01:

Figura 01: Síntese da proposta de formação

TEMA	ATIVIDADES PRESENCIAIS	ATIVIDADES A DISTÂNCIA	ATIVIDADE DE PESQUISA	FORMA DE REGISTRO
Prática educativa e o papel do professor no ensino de ciências das escolas do campo	Leitura, discussão e socialização de saberes e experiências na área de formação e prática pedagógica no ensino de Ciências.	Leitura de artigos e participação em fórum de discussão	Diagnóstico das escolas para conhecer as perspectivas didático-pedagógicas adotadas pelos professores e também as dificuldades e os problemas relacionados ao ensino de ciências com vistas ao planejamento de ações interventivas na área.	Resumo expandido contendo: Título, Autores, Resumo, Palavras-chave, Introdução, Metodologia, Resultados e Discussão, Conclusões, Agradecimentos e Referências.
Metodologias	Realização de	Leitura de artigos,	Levantamento dos	Produção de um livro

no ensino de ciências em escolas do campo	duas palestras. Uma sobre metodologia no ensino de ciências e outra sobre a prática pedagógica dos professores de ciências. Na sequência foi realizada uma roda de conversa para socialização de experiências.	discussão de vídeos e participação em fórum de discussão	conhecimentos históricos, geográficos e culturais da comunidade para inclusão no currículo escolar.	paradidático para ser utilizado nas escolas.
A formação de professores para o ensino de Ciências em escolas do campo	Realização de uma mesa redonda sobre formação de professores.	Leitura de artigos e participação em fórum de educação via plataforma sobre a formação de professores e a mudança da prática educativa.	Realização de pesquisa interventiva	Produção de um relato de experiência sobre as atividades formativas do Pibid/LEdoC.
Avaliação da aprendizagem no ensino de Ciências em escolas do campo		Leitura de artigos participação em fórum de educação via plataforma sobre a formação de professores e a mudança da prática educativa.		Produção de um artigo sobre avaliação da aprendizagem na escola do campo.

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras a partir da análise do Projeto de Extensão Comunidade Formadora: Pibid Ciências da Natureza/Educação do Campo.

A proposta metodológica da Comunidade Formadora: PIBID Ciências da Natureza/Educação do Campo se fundamenta nas concepções de Imbernón (2010), que orienta a mesma seja construída a partir de princípios como: aprendizagem coletiva e participativa; sequência formadora estruturada a partir dos interesses e necessidades dos integrantes; formação realizada a partir da prática dos professores (e de outros agentes sociais); clima de escuta ativa e de comunicação; estímulo a elaboração de projetos interdisciplinares; orientações voltadas para a superação das resistências ao trabalho colaborativo e reflexividade da prática.

As atividades formativas acontecem, em momentos presenciais e não presenciais. Os momentos presenciais ocorrem mensalmente na Universidade Federal do Piauí (UFPI), objetivando uma formação coletiva, espaços de troca de experiência, relatos de práticas de Educação do Campo e leituras complementares. Esse espaço se destina também à preparação

dos formadores como agentes mobilizadores nas ações de encaminhamento para a continuidade dos estudos.

Os momentos não presenciais (virtuais) acontecem por meio do uso de mídias e tecnologias como ferramentas de mediação entre os membros da comunidade e o conhecimento em diferentes contextos sociais e educacionais. Para tanto, foi criada um ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) por meio da plataforma Moodle Gratuito para Professor, um serviço onde professores de qualquer lugar do mundo podem lecionar seus cursos a distância.

Segundo Libâneo (2001, p.76): "Os fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade, à mudança dos processos de produção e suas consequências na educação, trazem novas exigências à formação de professores", contudo, apesar das expectativas, a princípio, parecerem favoráveis, faz-se necessário compreender alguns aspectos relacionados comunicação virtual, pois esta necessita de condições adequadas para obter resultados satisfatórios.

A comunicação virtual enquanto instrumentos formadores de sujeitos no espaço escolar e universitário, constroem-se não apenas com a presença (ou inserção) das ferramentas tecnológicas na escola e nas instituições formadoras. Ela depende, antes de tudo, de uma formação do professor, que o torne capacitado para fazer o uso das tecnologias. Nesse sentido, uma das principais contribuições da Comunidade Formadora: Pibid Ciências da Natureza/Educação do Campo para seus membros é a oportunidade de aprender novas mineiras de representar o conhecimento, provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas ideias e valores.

4 COMUNIDADE FORMADORA: PIBID CIÊNCIAS DA NATUREZA/EDUCAÇÃO DO CAMPO: O OLHAR DOS ESTUDANTES SOBRE AS POLÍTICAS E METODOLOGIAS FORMATIVAS

A Educação do Campo, paradigma educacional em construção, firma-se como uma proposta contra-hegemônica de educação, pautada em ações de resistência à precarização que, historicamente, os povos campesinos veem sendo submetidos. Nesse sentido, busca a organização de um referencial teórico-metodológico que dê conta de formar sujeitos críticos, participativos e transformadores a partir das práticas pedagógicas que se desenvolvem nas escolas do campo. Nesse contexto, é urgente se repensar a formação de professores para atuar

nessas escolas, tendo em vista a promoção de uma prática docente consciente e intencional, que envolve não apenas processos escolares mas também comunitários (MOLINA, FREITAS, 2011).

Assim sendo, o próprio processo de formação dos professores deve se voltar para a consolidação desse novo paradigma de educação, a partir da problematização das realidades camponesas, da proposição e compartilhamento de práticas alternativas e inovadoras, numa perspectiva de coletividade, de comunidade. Desse modo, o "que se propõe [é] construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada por valores democráticos de participação directa, através de estruturas de cooperação educativa" (FORMOSINHO; NIZA, 2009, p. 348).

Vê-se, portanto, que envolver a comunidade onde a instituição escolar está inserida é condição para a materialização da Educação do Campo, que se apoia nos princípios da dialogicidade, da valorização dos saberes populares em articulação com os saberes científicos, da consideração dos contextos de vida dos sujeitos. Assim, a Comunidade Formadora, defendida por Imbernón (2010, p. 87), coaduna-se muito bem com tais princípios, pois "uma finalidade importante da Comunidade Formadora seria construir um projeto educativo comunitário, primando-se pela cooperação e solidariedade e partindo-se das bases da escola e de uma valorização e articulação de seus recursos".

As Diretrizes Operacionais para Educação do Campo (2002), afirmam que é responsabilidade dos sistemas educacionais assegurar a formação dos professores, sobretudo, planejada a partir das necessidades e realidade dos sujeitos do campo, e promovida com efetiva participação dos educadores no seu processo de planejamento e implementação. Ora, se o professor forma a sua identidade profissional a partir dos espaços de formação dos quais participa, entendemos, portanto, a necessidade de que a sua formação considere as especificidades do contexto campo, a realidade histórico-social na qual os educandos/educadores estão inseridos, as suas necessidades de formação para a vida escolar/acadêmica e cotidiana e, de igual modo, a indispensável relação entre teoria e prática.

Segundo os interlocutores do estudo, a articulação entre as atividades semanais do Pibid, em que os bolsistas desenvolvem oficinas, projetos, pesquisas, organização e planejamento, atendimento individual e de pequenos grupos, entre outras, aliadas as atividades da LEdoC cujo um dos princípios é a alternância dos tempos de aprendizagem como vistas o alcance da unidade teoria e prática, e, a articulação dessas com as ações da

Comunidade Formadora favorecem o conhecimentos do contexto social e escolar, conforme revelam em suas participações nos fóruns:

> *Uma das principais contribuições é a aprendizagem de* ***metodologias de ensino que valorizam a realidade dos alunos,*** *como por exemplo a pesquisa que estamos realizando sobre os aspectos históricos, naturais, geográficos e culturais da comunidade para inserção no currículo escolar. Essa proposta está despertando o interesse dos alunos para o conhecimento do seu próprio meio (A1).*
>
> *Podemos dizer que hoje o ensino de ciência, tem ganhado grandes avanços, e o professor tem que buscar informações para trabalhar a* ***metodologia de ensino voltado para a realidade do aluno****, onde possa viabilizar um ensino de qualidade, despertando seus alunos para o conhecimento do seu próprio meio. Nisso, a Comunidade Formadora, o Pibid e o Procampo têm ajudado bastante (A3).*
>
> *Ao* ***trabalhar os conteúdos de Ciências a partir da relação dos mesmos com os saberes culturais dos alunos e de suas comunidades*** *estamos criando oportunidade para que crianças e jovens possam entender melhor o mundo e interpretar as ações e os fenômenos que observam e vivenciam no dia a dia. Com a tecnologia mais presente na vida das pessoas, ter conhecimento científico também significa estar mais preparado para analisar as questões da contemporaneidade e se posicionar frente a elas (A5).*

De acordo com interlocutores, a Comunidade Formadora está contribuindo para a ampliação de conhecimentos sobre o contexto escolar e local, numa espécie de intercâmbio virtual e presencial, em que os diversos sujeitos interagem entre si, problematizando, coletivamente, os conhecimentos e práticas educativas que se desenvolvem no seu contexto comunitário, levando à (re)construção de saberes e práticas. Vale ressaltar que as práticas educativas a que nos referimos não se reduzem ao âmbito escolar, mas envolvem todo o contexto da comunidade.

Salientamos que, nos cursos de licenciatura em educação do campo, a inserção na comunidade é condição *sine qua non* para o licenciando, que precisa se enxergar como agente político e social dentro do seu contexto de vida e atuação profissional. Para tanto, é importante que diagnostique esse contexto, conhecendo as necessidades e potencialidades e intervindo para a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Sobre essa questão, Pimenta (1997) afirma que os processos formativos devem proporcionar aos professores conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem, permanentemente e continuamente, a constituição de saberes e fazeres necessários para a compreensão da realidade social e ao exercício de uma prática educativa comprometida com as questões sociais.

Ao serem questionados nos fóruns, sobre como a LedoC e o Pibid estão contribuindo para a produção de conhecimentos e saberes sobre o Ensino de Ciências nas Escolas do Campo, os interlocutores afirmaram que:

> *As ações formativas desses dois programas tem nos ajudado bastante* ***na aprendizagem de conhecimentos que são produzidos e aplicados cotidianamente.*** *Também* ***aprendemos como ensinar*** *os alunos a trabalharem em grupo, estimular a criatividade e persistência em casos de dificuldade e ainda encorajá-los para que eles lutem para atingir seus objetivos (A6).*
>
> *Tenho aprendido que o professor precisa sempre* ***pesquisar e se reinventar*** *para que possa atuar nos mais diversos ambiente de trabalho, e assim* ***melhorar a qualidade do ensino onde está inserido*** *(A4).*
>
> *Aprendi que o professor de ciências precisa* ***ter capacidade investigativa*** *a respeito das situações que envolvam a natureza, a sociedade, a ciência e a tecnologia,* ***saberes pedagógicos, disciplinares, conhecimento do contexto em que os alunos vivem, compromisso político e ético****, entre outras coisas relevantes para a formação humana. A minha inserção do Pibid e na LEdoC me fazem aprender tudo isso (A2).*

Conforme narrativas dos fóruns, a participação dos estudantes nas atividades do Pibid e do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) tem oportunizado aos mesmos a obtenção de conhecimentos e saberes da docência (pedagógicos, políticos, disciplinares, éticos) e sobre o contexto escolar e local. Enfatizam que as atividades de pesquisa favorecem a reinvenção do professor e possibilitam os futuros docentes adentrarem no processo de produção do conhecimento e não apenas de socialização e reprodução.

Nesse ínterim, concordamos com Rios (2011) ao referir que um educador com conhecimentos, saberes e compromisso profissional e social para atuar na construção de uma sociedade justa, democrática, no qual o saber e o poder tenham equivalência [...] necessita se apropriar de conhecimentos técnicos (envolve o domínio dos conhecimentos da área que ensina e da metodologia para ensinar), políticos (abarca o compromisso, a responsabilidade do professor no contexto no qual está inserido), estéticos (compreende o diálogo entre sujeitos e a sensibilidade do educador para com eles) e éticos (sustenta as demais dimensões, isto é, constitui o fundamento das mesmas, sendo a sua finalidade a cidadania) necessários ao exercício da profissão do professor.

Nesse aspecto, as atividades da Comunidade Formadora se apresentam como uma alternativa de grande valor, pois gera muitas situações de comunicação e de uso tanto da linguagem oral e escrita quanto diversos códigos de relação interpessoal, a partir dos níveis,

registros e códigos dos próprios integrantes da comunidade, podendo inclusive dispondo do uso de mídias e tecnologias como ferramentas de mediação entre os membros da comunidade e o conhecimento em diferentes contextos sociais e educacionais.

No fórum que tratou sobre como a proposta de formação à distância, possibilitada pelo uso plataforma online tem contribuído para formação dos futuros professores, os interlocutores foram unânimes em afirmar que são muitas as contribuições, isso porque as ações propostas complementam vazios deixados pela LEdoC e pelo Pibid, num processo de articulação que potencializa e enriquece os processos formativos, conforme relevam em suas participações:

> *A proposta de formação à distância, possibilitada pelo uso desta plataforma tem contribuído de forma significativa para minha formação devido ao fato de me proporcionar* ***acesso aos conteúdos com flexibilidade de horário*** *(A8).*
>
> *O professor deve ser um profissional capacitado com um conhecimento intrínseco na ária da ciência,* ***proporcionando um trabalho cooperativo e tecnológico,*** *acompanhado a evolução da ciência contemporânea na humanidade. Nesse sentido,* ***participar de ações formativas mediadas por tecnologias é um importante passo*** *(A7).*
>
> *É preciso testar as novas tecnologias e usá-las a serviço da formação e informação, a serviço da libertação homens e mulheres, jovens e adultos sujeitos de visão crítica econômico, político e social, na transformação de sua realidade.* ***Ao aliar as ações da LEdoC, do Pibid e a Comunidade de Formação estamos dando um grande passo nesse sentido.***

Segundo os posicionamentos dos interlocutores, as atividades da Comunidade Formadora ampliam as oportunidade formativas dos membros, sejam através da disponibilização de conteúdos e metodologias, atividades práticas, teóricas e de pesquisa, seja porque, por dispor de um ambiente virtual estimula os seus membros a utilizarem a tecnologia como ferramenta para estudo individuais e coletivos.

Araújo (2004, p. 66) afirma que com as novas tecnologias, "novas formas de aprender são exigidas para realizar o trabalho pedagógico, e assim, é fundamental formar continuamente esse novo professor que vai atuar neste ambiente telemático em que a tecnologia será um mediador do processo de ensino e aprendizagem".

Ressaltamos a relevância da última fala: é necessário usar a tecnologia "a serviço da formação e informação, da libertação homens e mulheres, jovens e adultos, sujeitos de visão crítica econômico, político e social, na transformação de sua realidade".

CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS

Os resultados apontam que a Comunidade Formadora integra e fortalece às atividades formativas do PIBID e PROCAMPO, contribuindo com a produção de conhecimentos científicos e reflexões teóricas sobre processos formativos e práticas educativas no ensino de Ciências. Também amplia as compreensões sobre as concepções de Educação do Campo, possibilitando aos alunos e professores conhecimentos sobre o contexto social em que estão inseridos e a obtenção de conhecimentos e saberes da docência (pedagógicos, políticos, disciplinares, éticos).

Também constatamos que ao participarem das atividades da Comunidade Formadora os membros têm acesso a uma formação crítica que tem como princípios norteadores a unidade teoria e prática e a aprendizagem colaborativa.

Dessa forma, uma Comunidade Formadora pode possibilitar ao licenciando produzir comunitariamente concepções sobre esse contexto, mapeando, criando e experimentando coletivamente estratégias de convivência com essa realidade, a partir de ações educativas articuladoras das ações formativas de programas de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. A. B. Produção de conteúdo para ambientes virtuais de aprendizagem: os espaços do texto e de uma nova paralinguagem. In MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. (orgs.) **Interações virtuais.** Perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância. São Carlos: Editora Claraluz, pp. 119-135, 2008.

ARAÚJO, M. I. de M. Uma abordagem sobre as tecnologias da informação e da comunicação na formação do professor. In: MERCADO, L; KULLOK, M. **Formação de professores: política e profissionalização**. Maceió: EDUFAL, 2004.

BRASIL. **Decreto presidencial nº 7.219, de 24/06/2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2010. Seção1, p.4.

BRASIL, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf >. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo**. Brasília, MEC/SECAD, 2002. Disponível em portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 20 jun. 2017.

CAPES. **Portaria nº 260, de 30/12/2010.** Institui normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> acesso: 27jun.2017

CAPES. Portaria nº 096, de 18/07/2013. Institui o regulamento do Programa Institucional de Bolsa De Iniciação à Docência. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> acesso: 27jun.2017.

FERREIRA, A. T. B. e LEAL, T. F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In **Formação continuada de professores:** Reflexões sobre a prática. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

FORMOSINHO, J.; NIZA, S. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação Inicial de professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de Professores:** Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009

IMBERNÓN, F. Formação Continuada de Professores. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

KOZINETS, Robert. V. Netnografia: **Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014. 203p.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOLINA, M. C; FREITAS, H. C. de A. Educação do Campo. **Em Aberto.** Brasília, v. 24, n. 85, p. 11 a 14, abr. 2011.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

RIOS, T. A. **Ética e competência.** 20. ed., São Paulo: Cortez, 2011

GRUPO DE TRABALHO

Educação e Cidadania: dimensões éticas e políticas da educação contemporânea

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE LÍDERES: CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS PARA PENSAR A LIDERANÇA

Yasmim Burin[1]

Lizandra Andrade Nascimento[2]

Resumo: O presente artigo aborda o papel da educação na formação de líderes, com base nas concepções freirianas. O objetivo principal do estudo é destacar a relevância do processo educacional, enquanto possibilidade de superação das condições de opressão e vivência da vocação do *ser mais*. Sendo assim, a noção de liderança que nos interessa é aquele que pensa o líder como alguém capaz de agir com decisão, consciência crítica e pró atividade, em benefício do coletivo. Tal noção contrapõe-se aos ideais neoliberais que pressupõem a liderança como exercício de dominação dos demais ou como competitividade e individualismo. A fundamentação no ideário de Paulo Freire justifica-se pelas importantes contribuições do autor, para pensarmos uma formação libertadora e emancipatória. Almejamos corroborar a ideia de que a liderança não é inata, podendo ser exercida por todos, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências, bem como da formação ética, cidadã e crítica, tendo em vista a capacitação para o trabalho em equipe e para o comprometimento com a coletividade. Para dar conta desses desafios, a educação precisa transformar-se, ressignificando-se as práticas pedagógicas, de modo que os indivíduos sejam protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem. Sendo assim, objetivamos compreender as possibilidades de desenvolver a liderança a partir de processos formativos transformadores, em que a construção conhecimento ocorra em paralelo ao desenvolvimento do protagonismo e do comprometimento com o coletivo.

Palavras-chave: Formação Acadêmica. Paulo Freire. Liderança. Transformação.

Resumen: El presente artículo aborda el papel de la educación en la formación de líderes, sobre la base de las concepciones freirianas. El objetivo principal del estudio es destacar la relevancia del proceso educativo, en cuanto posibilidad de superación de las condiciones de opresión y vivencia de la vocación del ser más. Siendo así, la noción de liderazgo que nos interesa es aquel que piensa al líder como alguien capaz de actuar con decisión, conciencia crítica y pro actividad, en beneficio del colectivo. Tal noción se contrapone a los ideales neoliberales que presuponen el liderazgo como ejercicio de dominación de los demás o como competitividad e individualismo. La fundamenta en el ideario de Paulo Freire se justifica por las importantes contribuciones del autor, para pensar una formación liberadora y emancipadora. Al igual que la formación ética, ciudadana y crítica, con el fin de corroborar la idea de que el liderazgo no es innata, puede ser ejercido por todos, a partir del desarrollo de capacidades y competencias, así como de la formación ética, ciudadana y crítica, con miras a la capacitación para el trabajo en el equipo y el compromiso con la colectividad. Para dar cuenta de estos desafíos, la educación necesita transformarse, resinificándose las prácticas pedagógicas, de modo que los individuos sean protagonistas de sus propios procesos de

[1] Bacharela em Administração. Acadêmica de Ciências Contábeis. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI São Luiz Gonzaga. Bolsista de Iniciação Científica. yasmimburin@outlook.com.
[2] Doutora em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI São Luiz Gonzaga. Grupo de Pesquisa Política, Educação e Cidadania. lizandra_a_nascimento@yahoo.com.br.

aprendizaje. Siendo así, objetivamos comprender las posibilidades de desarrollar el liderazgo a partir de procesos formativos transformadores, en que la construcción conocimiento se produzca en para el lelo al desarrollo del protagonismo y del compromiso con el colectivo.

Palabras clave: Formación Académica. Paulo Freire. Liderazgo. Transformación.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, destacamos o papel da formação acadêmica no desenvolvimento da liderança, apoiando-se nos escritos freirianos para compreender a capacidade de liderar como superação das condições de opressão. Enfatizamos, portanto, que a liderança não pode ser restrita a poucos indivíduos, mas precisa ser incentivada entre todos os estudantes, de modo que desenvolvam habilidades e competências que lhes propicie assumir o protagonismo social e comprometer-se com a sociedade.

A escassez de líderes e as dificuldades vivenciadas pela população regional instigam a pensar sobre os desafios da transformação social, cultural e educacional no cenário contemporâneo. Tal problemática pode estar relacionada com o processo de formação, uma vez que, em geral, o percurso da graduação restringe-se à capacitação técnica, negligenciando as dimensões ético-política, científica e estética do processo formativo. Diante do exposto, o problema que embasa a presente pesquisa é o seguinte: A formação acadêmica oportuniza o desenvolvimento da liderança? Como a Universidade pode aprimorar o processo formativo, capacitando os indivíduos para o exercício da liderança?

Vale ressaltar que a concepção de liderança que utilizamos, nesse interim, não se refere ao sentido neoliberal de competitividade, mas de pro-atividade voltada ao desenvolvimento social e humanizado. Por isso, os escritos de Paulo Freire contribuem para iluminar as reflexões a este respeito, posto que defendem uma formação humanizada e emancipatória, capaz de propiciar a superação das condições de opressão, por meio da construção do conhecimento.

2 CONCEITUAÇÃO DE LIDERANÇA

Segundo Chiavenato (1999), liderança supõe influenciar pessoas, sendo que a influência é como uma “transação interpessoal, em que uma pessoa age no sentido de modificar ou provocar o comportamento de outra, de maneira intencional. Assim, sempre se encontram um líder, aquele que influencia e os liderados, aqueles que são influenciados”. O conceito de influência está diretamente ligado ao conceito de poder e de autoridade. Os líderes

precisam ser capazes de obter e usar o poder para influenciar pessoas a se comportar de modo a conseguir a realização de objetivos organizacionais.

> [...] o poder em uma organização é a capacidade de afetar e controlar as ações e decisões das outras pessoas, mesmo quando elas podem resistir". Define-se autoridade como poder legítimo, formal; é o poder que tem uma pessoa em decorrência do papel, cargo ou posição que ocupa na organização. Esse tipo de poder segue a posição hierárquica. Outra base do poder é o da pessoa, o poder do líder, ou seja, é o poder não necessariamente formal, que o líder é capaz de influenciar, persuadir e motivar os liderados. A partir disso, o autor cita cinco diferentes tipos de poder (CHIAVENATO, 1999, p. 555).

Para Chiavenato (2008, p.04) "as organizações são verdadeiros seres vivos. Quando elas são bem sucedidas tendem a crescer ou, no mínimo a sobreviver". O crescimento das organizações gera um aumento dos recursos que são necessários às suas operações, aumentando assim, o capital da empresa, incremento de tecnologia, atividade de apoio e etc. gerando um aumento do número de pessoas, e a necessidade de intensificar a aplicação dos conhecimentos, habilidades e destrezas que são indispensáveis a manutenção e competitividade do negócio. Tudo isso contribui para assegurar que os recursos materiais, financeiros e tecnológicos sejam utilizados com eficiência e eficácia. As pessoas passam a significar o diferencial competitivo que mantém e promove o sucesso organizacional: elas passam a constituir a competência básica da organização, a sua principal vantagem competitiva em um mundo globalizado, instável e fortemente concorrente.

Com o intuito de despertar e mobilizar plenamente as pessoas, as organizações estão mudando a maneira de gerenciar, ao invés de investirem diretamente nos produtos e serviços estão investindo nas pessoas que possui o conhecimento e que sabem criar, desenvolver e produzir o produto e melhorá-lo cada vez mais, com isso as organizações ganham tempo na produção, pois estarão investindo nas pessoas que realmente trarão retorno a organização dando a elas a oportunidade de mostrar serviço, é o que se chamam de empoderamento. Em vez de investirem diretamente nos clientes, estão capacitando as pessoas que as atendem, na garantia de conquistar mais e encantar os clientes, pois as pessoas são a chave principal do sucesso organizacional.

As organizações na visão de Chiavenato (2008, p.117) "constituem o meio através do qual as pessoas podem alcançar vários objetivos pessoais, com um custo mínimo de tempo, de esforço e de conflito". Por terem um papel importante dentro das organizações, as pessoas o exercido em suas atividades corriqueiras, uma forma de se auto realizarem profissionalmente. Percebe-se que a satisfação pessoal movimenta a organização, seja para o sucesso ou para o fracasso, isso dependerá do meio em que estas são inseridas, por meio do reconhecimento e

seu desempenho. Partindo desse ponto, pode-se afirmar que as organizações dependem das pessoas para se mantiverem no mercado de trabalho, sendo assim, um ambiente competitivo, as pessoas se tornam o diferencial para a lucratividade e a permanência da mesma no meio empresarial.

De acordo com autor, as pessoas buscam crescer juntamente com a empresa em que trabalham, mas isso dependerá da real satisfação de suas atividades e o ambiente na qual trabalham, ocasionando o reconhecimento e a motivação. Sendo assim a organização ganhará mais lucratividade com o desempenho dos colaboradores, ambas serão beneficiadas, as organizações aumentarão o nível de lucratividade.

Líderes são influenciadores e cabe a eles levarem sua equipe ao sucesso, juntamente com a organização ou simplesmente desmotivá-la e levar a organização ao fracasso, fazendo uso dos três tipos de poder cada um com sua particularidade, o líder terá a autonomia em fazer sua decisão de comandar a organização segundo o que ele realmente acredita, o melhor para seus objetivos, utilizando-se dos tipos de poder estabelecido pela organização em que se enquadram. As organizações devem estar voltadas para o desempenho do colaborador, motivando-os ao sucesso profissional e da própria instituição.

Segundo Chiavenato (2008) focalizar as relações humanas no trabalho, suas características e sua evolução, é a essência da Gestão de Pessoas, pois por intermédio desses comandos torna-se possível auxiliar a compreender a natureza das organizações, seus escopos e reais possibilidades de melhoria, sempre sob a regência de um adequado planejamento.

Nos últimos anos, notam-se severas mudanças ocorrendo em todos os níveis dentro das empresas; aqueles que executam pura e simplesmente tarefas a eles atribuídas, podendo indagar que estas ações não mais se comportam desta maneira; os gerentes de RH não mais se limitam a funções de serviços como recrutamento e seleção de funcionários, pois devem assumir um papel ativo no planejamento estratégico das empresas, fazendo dos funcionários seu principal instrumento. Aos vendedores já não bastam mais terem um bom papo, uma persuasão notável, pois é necessário ter conhecimento do produto/serviço e promovê-lo da forma mais adequada.

Quando se fala de RH, deve-se ter ciência de que todas as pessoas, independentemente das suas origens étnicas possuem certas necessidades cuja satisfação ou não são determinantes para sua realização como ser humano. Podendo ser citado, dentre elas, o desejo de consideração, de respeito, de afeto, de novas experiências etc. No passado, os observadores temiam que um dia as máquinas eliminassem a necessidade de trabalho humano, mesmo com

muitos postos de trabalhos extintos com a era da tecnologia, mas, ainda assim, as pessoas são o diferencial.

Os traços da personalidade do líder definem sua forma de liderar um grupo de pessoas, funcionários, colaboradores e como esta forma se relaciona com a motivação das pessoas no ambiente de trabalho. Uma organização só alcança bons resultados e se torna coesa quando considera as pessoas que estão por detrás de tudo isso.

As pessoas trabalham com e para a organização, muito mais felizes e motivadas quando têm consciência de seu papel na empresa e na sociedade, quando gostam do que realizam e quando acreditam nos valores da organização. Eis aí a grande responsabilidade do líder: buscar o desenvolvimento integral de sua equipe a fim de que todos possam dar o melhor de si para a empresa, levando energia e talento para o trabalho, tornado melhor o desempenho da organização e atingindo os resultados esperados.

Pessoas são, portanto, fundamentais para o desenvolvimento das organizações sendo elas as responsáveis pelo sucesso, mas tudo depende do grau de importância que as organizações estão dando as pessoas que prestam serviços. Para o colaborador ‘vestir a camisa’ da empresa, precisa entender o sentido de missão que a própria empresa está proporcionando.

No que concerne às habilidades do líder, vale salientar que o administrador, em sua função de líder enfrenta diversos desafios ao longo da sua permanência na organização e diante desses desafios o líder, para ser bem sucedido profissionalmente, de acordo com Minicucci (1992, p. 53), precisa desenvolver três competências que são: o conhecimento; a perspectiva e a atitude:

- O conhecimento - significa todo acervo de informações, conceitos, ideias, experiências, aprendizagens que o líder possui a respeito de sua especialidade. Como o conhecimento muda a cada instante em função da mudança e da inovação que ocorrem com intensidade cada vez maior, o líder precisa atualizar-se constantemente e renová-lo continuamente, isso significa aprender a aprender, a ler, a ter contato com outras pessoas e profissionais e, sobretudo reciclar-se continuamente para não tornar-se obsoleto e ultrapassado em seus conhecimentos.

- A perspectiva - significa a capacidade de colocar o conhecimento em ação; em saber transformar a teoria em prática; em aplicar o conhecimento na análise das situações e na solução dos problemas e na condução do negócio. Não basta apenas possuir o conhecimento, ele pode ficar apenas em estado potencial, torna-se necessário saber como utilizá-lo e aplicá-

lo nas diversas situações e na solução dos diferentes problemas. A perspectiva representa a habilidade de colocar em ação os conceitos e ideias abstratas que estão na mente do líder.

- Atitude - significa o comportamento pessoal do líder frente às situações com que se defronta no seu trabalho. A atitude representa o estilo pessoal de fazer as coisas acontecerem, a maneira de liderar, de motivar, de comunicar e de levar as ideias a se concretizarem.

Exercer a liderança requer conhecimento para embasar decisões e acompanhar o processo de transformação social. Por isso, o trabalho do líder envolve mais do que determinação. É preciso ter visão, comprometimento, comunicação, integridade, realidade e intuição. O líder é antes de tudo um visionário, pois se permite prospectar o futuro e se compromete a realizá-lo. O comprometimento gera responsabilidade, poder e confiança, fazendo com que as metas estabelecidas possam ser atingidas.

Outro fator importante na liderança é a comunicação, que significa manter as pessoas informadas, dando e recebendo *feedback* adequados, explicando decisões e políticas com franqueza e transparência. O líder tem um papel preponderante em relação a comunicação, devendo expressar de forma clara as crenças e os valores do ambiente em que atua. É preciso que transmita uma direção firme, envolvendo a todos numa causa única e criando um clima de confiança que permita a troca de *feedback*, promovendo um clima de cooperação em que a critica é encarada como uma forma de crescimento interpessoal. A boa comunicação transmite mensagens claras, que concorrem para que as pessoas trabalhem produtivamente e de forma harmoniosa, sem incompreensões e interpretações equivocadas. Por isso, é preciso que o líder saiba lidar com situações em que é necessário o levantamento de informações adequadas e merecedoras de crédito para que possa tomar decisões acertadas.

A comunicação interpessoal depende da atuação direta das pessoas com as pessoas. Por isso os líderes precisam promover o desenvolvimento dos colaboradores para que que estejam satisfeitos, inspirando aos subordinados confiança, respeito e espírito de equipe, sendo receptivos e levando adiante as melhores ideias, promovendo maior comprometimento e alcance dos objetivos.

Para ser um líder, é necessário desenvolver atitudes e habilidades que auxiliem na condução de um grupo de pessoas, buscando tomar decisões e ações acertadas tendo em mente, objetivos orientados para resultados. Para tanto, uma inteligência privilegiada não basta, é necessário a combinação com outras qualidades pessoais, como espírito democrático, entusiasmo pelo trabalho em equipe, habilidade em inspirar confiança, competência técnica, habilidade de delegação, controle emocional, autenticidade, compreensão da natureza

humana, respeito pelo ser humano, habilidade em propor e estimular ideias, habilidade em ensinar e despertar melhores talentos.

No cenário atual, a liderança volta-se para a formação de equipes de trabalho unidas, em que os indivíduos estabelecem relações de respeito e reciprocidade. Para se tornar um líder eficaz, é preciso ouvir e procurar entender seus colaboradores, avaliando o que aconteceu e quais são os melhores passos a serem dados, comunicando aos principais integrantes da equipe o que observou e agir com base em sua descoberta.

Para Chiavenato (1994, p. 148-149), "o líder surge com o um meio para o alcance dos objetivos desejados pelo grupo. O comportamento de liderança deve ajustar o grupo atingir seus objetivos ou a satisfazer suas necessidades". Nesse contexto o líder deve ser capaz de rumar ao desconhecido; ter visão; saber convencer as pessoas; cativar subordinados; importar-se com eles; possuir energia e foco de atuação para saber motivá-los e levá-los ao lugar desejado e certo, atingindo com sucesso os objetivos e metas organizacionais.

Na realidade os líderes não funcionam isoladamente, necessitam da equipe, articulando-se aos colegas para atingir os propósitos. Portanto, a noção de coletivo precisa prevalecer com relação aos objetivos individuais.

Conforme Peter Drucker (1992), a liderança eficaz demanda alguns princípios, descritos pelo autor como:

A. Liderança é o próprio TRABALHO.

"A base da liderança eficaz é identificar qual a missão da organização, definindo-a e estabelecendo-a com clareza e visibilidade. O líder estabelece as metas, as prioridades e mantêm os padrões".

B. O líder precisa encarar a liderança com RESPONSABILIDADE.

O líder não pode ver a sua posição como privilégio. Os possíveis líderes eficazes raramente são permissivos com eles mesmos. Isto é, quando as coisas vão mal, eles não culpam os outros.

C. Outro requisito da liderança é ganhar CONFIANÇA.

Se não houver isso, não há liderança, porque não haverá seguidores - e a única definição de um líder, é alguém que tem seguidores. "Para confiar num líder não é necessário gostar dele. A confiança é a convicção de que o líder age conforme o que diz. É uma crença em algo muito antiquado, chamado integridade" (DRUCKER, 1992).

Sendo assim, observamos que a liderança relaciona-se com a capacidade de trabalhar em grupo e de priorizar os objetivos da coletividade. Para tanto, os valores que perpassam o

exercício da liderança vinculam-se com a formação humanizada, em que a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências visam o comprometimento com o coletivo, com um modelo de desenvolvimento socialmente referendado, em que os frutos dos avanços tecnológicos e científicos sejam partilhados por todos.

3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DA FORMAÇÃO PARA A LIDERANÇA

Relacionar o processo formativo no Ensino Superior com o desenvolvimento da liderança, supõe acreditar no poder transformador da educação. Essa aposta fundamenta-se na afirmativa de Paulo Freire: *"Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda."* (FREIRE, 2000, p.67).

Nesta perspectiva, o Ensino Superior não pode resumir-se a uma diplomação, ao desenvolvimento de técnicas para o exercício profissional. A partir de sua dimensão ético-política, a educação necessita cooperar com a sociedade, formando indivíduos capazes de agir e interagir, garantindo não somente a sobrevivência da humanidade e do planeta, como também a resolução de problemas inadiáveis do contexto contemporâneo. Esse é o tipo de líder que interessa formar.

Consequentemente, cabe ao professor mais do que a socialização do conhecimento e a organização de espaços-tempos de aprendizagem. Na concepção de Paulo Freire, o educador comprometido "ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer" (2000, p. 44). Portanto, a dimensão ético-política da educação, especialmente na Universidade, em que a relação ocorre entre adultos, torna-se central, a fim de que a formação técnico-científica conduza ao desenvolvimento de competências, e, paralelamente, à assunção de posturas críticas diante do mundo, a partir das quais os indivíduos comprometam-se com uma projeto humanizado de sociedade.

De acordo com Freire, "se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa" (2007, p. 22). De fato, não se rata de negar a relevância do desenvolvimento científico e tecnológico, mas de priorizar a qualidade das relações humanas, a partilha dos resultados dos avanços, a igualdade de oportunidades e o respeito a si, aos outros e ao ambiente.

Nesse sentido, a formação de líderes supõe, na verdade, a capacitação de indivíduos para exercer o protagonismo social, defendendo a cidadania e os direitos humanos. Tal protagonismo materializa-se no "compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem" (FREIRE, 2007, p. 25).

Sobre o papel do educador nesse contexto, Freire considera que:

> Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (1991, p. 126).

No meio acadêmico, o educador pode ser o potencializador da capacidade de sonhar dos seus alunos, mobilizando suas potencialidades para a construção do conhecimento, e, consequentemente, para a superação das condições de opressão. Para tanto, as práticas pedagógicas necessitam ser significativas, desafiando os universitários a engajarem-se socialmente.

A liderança, nesse interim, é ação voltada ao bem do coletivo. A pró atividade visa o progresso da sociedade como um todo. "Vê-se necessidade de despertar a consciência de que todo ser humano é sempre agente transformador do mundo e que essa ação deve ser dirigida no sentido de uma busca pela melhoria do ambiente e das pessoas" (ANTUNES, 2004, p. 47).

A ação educativa acontece na relação educador e educando, mas é permeada pelo desejo incessante que aguça a curiosidade, que traz a dinâmica de aprender com significado, em que o educador saiba o que vai ensinar e, portanto, incentiva o aluno a perguntar, a conhecer, pois de acordo com Paulo Freire:

> Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache "repousado" no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (2007, p. 86).

Em sala de aula, professor e alunos aprendem e crescem juntos, caminhando em direção ao ser mais, concebido por Freire como projeto de vir a ser dos homens, como possibilidades de ressignificação de seus próprios destinos e dos destinos do mundo. Esse perfil de liderança não é inato. Portanto, pode ser desenvolvido por todos os indivíduos.

Formar líderes demanda, assim, a ação decisiva de educadores comprometidos. Por isso, no entendimento freiriano, "o educador ou educadora como um intelectual tem que

intervir. Não pode ser um mero facilitador", seu papel é "ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria" (FREIRE, 2003, p. 52-117). A aprendizagem torna-se uma experiência significativa, na qual o prazer da descoberta e da partilha dão sentido aos conceitos aprendidos.

Diante dessa situação, Masetto (2001, p.144) propõe que:

> [...] seja explicitado como pode ser entendida a mediação pedagógica em um ambiente de aprendizagem. Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento, do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem não uma ponte estática, mas uma ponte 'rolante', que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Confirma-se a tarefa do professor é também a de um incentivador da mudança, de um profissional engajado na preparação de um profissional para atuar em benefício da sociedade. Sua função não é a de dono do saber, e sim de mediador, que propicia momentos de interação e troca em sala de aula. Como argumenta Gadotti (2000, p. 9):

> [...] o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos.

Especialmente por tratar-se de jovens e adultos, no Ensino Superior não se admite que a aprendizagem ocorra de forma passiva e acrítica. Enquanto sujeitos do conhecimento, os estudantes dialogam entre si, mediados pelo professor, debatendo, argumentando, aprendendo a ouvir opiniões diferentes, desenvolvendo o pensamento crítico e ampliando o entendimento sobre a realidade vivida.

Como alerta Freire (1975, p.66), [...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Nesta concepção, a educação e a formação de líderes cooperam para o crescimento do acadêmico, para que ele esteja preparado, nas condições reais, para seguir a sua profissão, liderar e contribuir para o desenvolvimento sustentável da comunidade em que se inserem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões esboçadas neste texto, procuramos ressignificar as

aprendizagens construídas ao longo da formação em Administração. Estando na etapa final do curso, observamos que a liderança é um tema amplamente debatido no contexto universitário.

No entanto, a abordagem predominante é a de viés neoliberal, em que estimula-se a competitividade e o individualismo. Não é esta a concepção que consideramos a ideal para um projeto humanizado de sociedade. A liderança de que necessitamos é aquele em que as pessoas colocam os seus talentos e potencialidades a serviço do coletivo, em busca de uma sociedade mais justa, igualitária e próspera para todos.

Outro fator a ser destacado é a prática pedagógica operacionalizada pela maioria dos docentes, sendo esta ainda marcada pela concepção tradicional de ensino. Em geral, a atenção recai sobre a dimensão técnico-científica, em detrimento das dimensões estética e ético-política. Assim, muitas vezes, as aulas voltam-se apenas ao desenvolvimento de competências técnicas estritamente voltadas ao futuro exercício profissional. Essa prática negligencia os compromissos com a cidadania e com a vivência dos valores humanos, como solidariedade, ética e respeito mútuo.

Consequentemente, as propostas pedagógicas nem sempre privilegiam o diálogo e a criticidade. Isso demonstra a necessidade de transformação do fazer pedagógico docente, tornando os acadêmicos sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem. Somente assim será possível atingir o propósito de formação de líderes, de indivíduos capazes de empregar seus saberes, técnicas e potencialidades em benefício da coletividade.

Frente ao exposto, defendemos uma educação humanizadora e emancipatória, por meio da qual o Ensino Superior passe a significar mais do que o acesso a um diploma. É necessário que a formação acadêmica propicie a ampliação de horizontes culturais, a interação, o debate, a criticidade, a formação para a liderança e o empreendedorismo, tornando os indivíduos protagonistas de suas próprias histórias e da construção de um outro mundo possível. Nessa lógica, convém retomar os ensinamentos de Paulo Freire, para inspirar uma proposta educativa, de fato, libertadora, dialógica e crítica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil:** Prioridade Imprescindível. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

BASS, B. M. **The Bass Handbook of Leadership:** Theory, Research & Managerial Applications. 4. ed. New York: Free Press, 2008.

BURIN, Y. NASCIMENTO, L.A. **Liderança no Contexto Organizacional:** Desafios para a

formação de Novos Líderes. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, São Luiz Gonzaga, 3/2016.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas:** o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 3. ed, 2008

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoal:** o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Campus, 13. ed, 1999.

CHIAVENATO, I. **Gerenciando pessoas:** o passo decisivo para a administração participativa. São Paulo: Makrar Books, 3. ed. 1994.

DOWBOR, L. **A reprodução Social.** São Paulo: Vozes, 1998.

DRUCKER. Peter F. **Administrando para o futuro:** os anos 90 e a virada do século. São Paulo: Pioneira, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Porto: Afrontamento, 1975, 2. ed, São Paulo e Terra.

_____, A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez; 1991.

_____, A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez; 1979.

_____, Educação e mudança. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____,Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

_____, Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____, Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

KENSKI, V.M. **O papel do Professor na Sociedade Digital.** In: CASTRO, A. D. de CARVALHO, A.M.P. de (Org.). **Ensinar a Ensinar:** Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo; Ed. Pioneira Thompson Learning, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério 2º grau série, formação de professores).

.

LÜCK, Heloisa. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005, p. 203.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2001.

MAXWELL, John C. **Bíblia da liderança cristã.** Barueri, São Paulo. Sociedade Bíblica do Brasil, p.1344, 2007.

MINICUCCI, Agostinho. **Psicologia aplicada à administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MOURA. M. **A atividade de ensino como ação formadora.** In: CASTRO, A. & CARVALHO, A (orgs). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

SEGNINI, L.R.P. Educação e Trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. São Paulo. **Em perspectiva**, 14(2) 2000.

A ACESSIBILIDADE NA URI – SÃO LUIZ GONZAGA: A CONSTRUÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE ACESSÍVEL A TODOS

Fernanda Marques Grings[1]
Sabrina Burin[2]
José Konzen[3]
Lizandra Andrade Nascimento[4]

Resumo: O texto relata as ações do projeto de Iniciação Científica intitulado "A Acessibilidade na URI - São Luiz Gonzaga – A Construção de uma universidade acessível a todos", cujo objetivo primordial é diagnosticar a realidade atual da IES, mapear as estratégias a serem operacionalizadas com vistas à construção de uma Universidade acessível a todos. As discussões a respeito da acessibilidade perpassam os debates sobre a educação contemporânea, sobretudo a partir da publicação de documentos significativos. Além disso, enfrentar os desafios da inclusão torna-se imperativo em um momento em que presenciamos o aumento do número de matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior, que entre 2000 a 2010, atingiu 933,6%, totalizando 13.403 estudantes na rede particular. Por meio deste projeto, foram implementadas melhorias na infraestrutura da Universidade e averiguadas as percepções da comunidade acadêmica acerca da inclusão, a partir da aplicação dos questionários. Os dados obtidos apontam a necessidade de ampliar as discussões a respeito da acessibilidade, especialmente no que trata da questão atitudinal, posto que a efetivação da acessibilidade demanda, sobretudo, mudanças a nível de concepções e posturas. Também é digno de nota o fato de que os docentes indicam o aspecto pedagógico como mais desafiador no momento atual da URI-SLG, demandando formação continuada/permanente para que os professores consigam adequar as suas propostas pedagógicas aos distintos sujeitos com os quais trabalham. Diante do exposto, averiguamos que a pesquisa propiciou constatações importantes, as quais podem embasar a elaboração conjunta de estratégias para a materialização da acessibilidade e dos princípios da inclusão educacional. Em parceria com o Núcleo de Acessibilidade da Instituição, busca-se garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior e a concretização de políticas de acessibilidade.

Palavras-chave: Acessibilidade. Inclusão. Ensino Superior. URI-SLG.

Abstract: The text reports the actions of the Scientific Initiation project entitled "Accessibility in the URI - São Luiz Gonzaga - The Construction of a University accessible to all", whose main objective is to diagnose the current reality of the institution, to map the

[1] Acadêmica do Curso de Fisioterapia da URI – São Luiz Gonzaga. Bolsista de Iniciação Científica, do projeto Acessibilidade na URI-SLG. E-mail: nandagrings@hotmail.com.
[2] Acadêmica do Curso de Educação Física da URI – São Luiz Gonzaga. Bolsista de Iniciação Científica, do projeto Acessibilidade na URI-SLG. E-mail: nandagrings@hotmail.com.
[3] Bacharel em Administração. Acadêmico de Ciências Contábeis. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI São Luiz Gonzaga. Bolsista de Iniciação Científica. Josekonzen41@gmail.com.
[4] Doutora em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI São Luiz Gonzaga. Grupo de Pesquisa Política, Educação e Cidadania. lizandra_a_nascimento@yahoo.com.br.

strategies to be operationalized with views the construction of a accessible university to all. The discussions on accessibility go through the debates on contemporary education, especially since the publication of significant documents. In addition, meeting the challenges of inclusion becomes imperative at a time when we are witnessing an increase in the number of enrollments of people with disabilities in Higher Education, which between 2000 and 2010 reached 933.6%, totaling 13,403 students in the private education. Through this project, were made improvements in the University's infrastructure and the perceptions of the academic community about the inclusion were verified, from the application of the questionnaires. The information obtained points out the need to broaden the discussions about accessibility, especially in what concerns the attitudinal issue, since the effectiveness of accessibility demands, above all, changes in conceptions and attitudes. It is also noteworthy that teachers indicate the pedagogical aspect as more challenging in the present moment of the URI-SLG, demanding continuous / ongoing training so that teachers can adapt their pedagogical proposals to the different subjects with whom they work. Given the above, we found that the research provided important findings, which may support the joint elaboration of strategies for the materialization of accessibility and the principles of educational inclusion. In partnership with the Center for Accessibility of the institution, it seeks to guarantee access and permanence of people with disabilities in higher education and the implementation of accessibility policies.

Key words: Accessibility. Inclusion. Higher education. URI-SLG.

INTRODUÇÃO

As discussões a respeito da acessibilidade perpassam os debates sobre a educação contemporânea, sobretudo a partir da publicação de documentos significativos, tais como os Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in Loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), de julho de 2013; o Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior (IFES - 2013); a Nota Técnica 385/2013; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146/2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência; e o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação 2015.

O termo acessibilidade, historicamente, é proposto para designar condições de acesso das pessoas com deficiência associada ao surgimento dos serviços de reabilitação física e profissional. Inicialmente era descrita como condição de mobilidade e eliminação das barreiras arquitetônicas e urbanísticas, numa clara alusão às condições de acesso a edifícios e meios de transporte (ARAÚJO, 2009; TORRES, 2002). Atualmente, a acessibilidade é descrita como um paradigma da inclusão, entende-se que as barreiras são mais complexas e vão além da questão mobilidade e infraestrutura (WAGNER, 2010).

O Projeto de Iniciação Científica Acessibilidade na URI – São Luiz Gonzaga, contribui para a consolidação do Programa e para tornar a URI-SLG um espaço plenamente acessível, com adequação de todos os espaços na universidade, visto que a mesma

apresentava barreiras arquitetônicas sanadas pelo projeto em parceria com o núcleo de acessibilidade e o conselho gestor, através da elaboração do diagnóstico das barreiras arquitetônicas na instituição para a direção, objetivando garantir a acessibilidade arquitetônica, verificando quais os desafios para a efetivação do processo inclusivo, efetivando a acessibilidade, de fato, a todos.

Neste estudo, relatamos os resultados obtidos na etapa de aplicação de questionários junto aos distintos segmentos da comunidade acadêmica – docentes, funcionários técnico administrativos e acadêmicos dos Cursos de Graduação da URI-SLG, perscrutando a percepção dos mesmos sobre acessibilidade e inclusão, possibilitando identificar os avanços e as fragilidades no contexto da pesquisa e elaborar estratégias para possíveis transformações, para de fato, garantir acessibilidade e tornar a instituição inclusiva e acessível a todos.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

De acordo com os Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in Loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2013), acessibilidade é concebida como condição para utilização com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação por uma pessoa que necessite de atendimento diferenciado.

De acordo com Arendt (1972, p. 247), a educação revela o quanto amamos nosso mundo e desejamos evitar que ele seja destruído pela chegada dos novos e a conseqüente introdução da novidade. E, ao mesmo tempo, expressa nosso amor pelas crianças, de maneira que possamos acolhê-las em um mundo formado por objetos e fatos dignos de serem lembrados e onde possam iniciar séries novas de acontecimentos. Obviamente, a educação não é responsável sozinha pela transformação da sociedade nem pela resolução de problemas sociais e políticos frente aos quais não temos sido competentes. É necessário que a sociedade como um todo se articule na busca de soluções viáveis para tais problemas. Contudo, o sistema educacional não pode negligenciar suas responsabilidades diante do processo de inclusão.

Para dar conta da inclusão, as instituições educativas, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior necessitam de uma série de medidas que incluem os aparatos tecnológicos e a

infraestrutura, bem como a formação e a capacitação dos profissionais, destacando-se nesse ínterim, a almejada constituição de equipes interdisciplinares.

Para Mantoan (2007), incluir significa:

> [...] a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro.

Atuar na educação inclusiva constitui-se como um desafio considerável, envolvendo a mudança de paradigmas e a busca de conhecimentos que propiciem uma atuação competente, tendo como aspecto norteador a educação como direito de todos. Posto que, a partir disso, todos os esforços devem convergir para um processo educativo que propicie, a todos, oportunidades de desenvolvimento de habilidades e competências e à construção de conhecimentos, respeitadas as peculiaridades de cada indivíduo. Ou seja, não se trata de padronizar, de esperar que todos aprendam no mesmo ritmo e na mesma profundidade; mas, de oportunizar a todos experiências de ensino e aprendizagem que tragam aos sujeitos muito mais do que informações, lhes possibilite compreender o mundo, aos outros e a si mesmos, realizando-se como seres humanos, inseridos em uma comunidade efetivamente acolhedora.

Assim sendo, o processo de inclusão supoe muito mais do que a adequação física e arquitetônica, implicando na ressignificação das posturas e atitudes frente às diferenças e na transformação das práticas educacionais, possibilitando o exercício pleno da cidadania, o combate à exclusão e ao estabelecimento de relações equitativas. Isso demanda o envolvimento das distintas esferas sociais, pautando-se em legislações que fundamentem políticas públicas de acessibilidade e garantam direitos a todos.

Para Ferreira (2007), inclusão não significa inserir a pessoa com limitações ou dificuldades dentro do sistema de ensino, mas sim preparar esse ambiente para recebê-la. Nessa perspectiva, [...] incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais - aquelas referentes ao "olhar" das pessoas normais e desinformadas – para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si. (CARVALHO, 1999 apud FERREIRA, 2007, p. 44).

Sassaki (1997) considera que a efetivação da inclusão social e educacional vincula-se a princípios como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência com diferentes grupos sociais e a aprendizagem através da cooperação. Trata-se, pois, da construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físico (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte), nos procedimentos técnicos e principalmente na mentalidade de todas as pessoas, como também das pessoas com necessidades especiais. Inclusão e exclusão são facetas de uma mesma realidade: discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se quer modificar (MATISKEI, 2004).

Em se tratando especificamente do Ensino Superior, os Referenciais de Acessibilidade no Ensino Superior e Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Nacional (SINAES – 2013, p. 12) ressaltam que, no encadeamento das recomendações legais da educação inclusiva, é possível perceber o aprofundamento da discussão sobre o direito de todos à educação, o que favorece a problematização acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos. Segundo esses Referenciais, tendo em vista a educação inclusiva e os pressupostos legais e conceituais, uma instituição de educação superior socialmente responsável é aquela que:

> 1. identifica as potencialidades e vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais, de sua realidade local e global a fim de promover a inclusão plena;
> 2. estabelece metas e organiza estratégias para o enfrentamento e superação das fragilidades constatadas;
> 3. pratica a intersetorialidade e a transversalidade da educação especial;
> 4. reconhece a necessidade de mudança cultural e investe no desenvolvimento de ações de formação continuada para a inclusão, envolvendo os professores e toda a comunidade acadêmica; e
> 5. promove acessibilidade, em seu sentido pleno, não só aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas aos professores, funcionários e à população que freqüenta a instituição e se beneficia de alguma forma de seus serviços.

O presente projeto pretende investigar e cooperar para a efetivação de estratégias que propiciem a configuração da URI – São Luiz Gonzaga como IES socialmente responsável, capaz de promover a inclusão dos diferentes sujeitos, compreendendo suas peculiaridades e buscando a superação de barreiras sociais, econômicas e culturais, pela vivência de direitos sociais e do exercício da cidadania. Almeja-se, também, a prática da intersetorialidade e da transversalidade em busca de uma educação inclusiva, voltada à formação ampla e holística,

incluindo as dimensões técnico-científicas, ético-políticas e estéticas da educação. Nesse contexto, busca-se a inclusão dos estudantes, bem como dos docentes, funcionários técnico-administrativos e da comunidade em geral.

Dessa maneira, além de viabilizar o atendimento aos requisitos legais e normativos da acessibilidade, almejamos contribuir para o fortalecimento da Universidade como espaço democrático, igualitário e acessível, primando pelo desenvolvimento das potencilidades dos indivíduos, com respeito às suas especificidades e limitações.

METODOLOGIA

Tendo em vista o propósito de analisar as condições de acesso das pessoas com deficiência à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – São Luiz Gonzaga, compreendendo a realidade e os desafios para a implementação e a otimização de políticas públicas de acessibilidade e educação inclusiva, o projeto contempla as seguintes etapas:

1 – Elaboração de um diagnóstico situacional das atuais condições de inclusão de pessoas com deficiência na URI – São Luiz Gonzaga. O diagnóstico será elaborado em parceria com a equipe do Núcleo de Acessibilidade da instituição.

2 – Levantamento do histórico da acessibilidade na URI-SLG, mapeando os casos de inclusão de pessoas com deficiência na Universidade (quantificação, identificação da tipologia das deficiências, recursos e profissionais envolvidos, etc.).

3 – Entrevista com o Conselho Gestor da URI-SLG: Direção Geral e Coordenadores de Cursos, para conhecer os avanços, as fragilidades e os desafios para a efetivação das políticas de inclusão. Os Coordenadores serão indagados sobre as concepções de inclusão presentes nos currículos dos cursos.

4 – Entrevista com docentes do Ensino Superior, conhecendo suas percepções a respeito da acessibilidade e as vivências relativas à inclusão no decorrer de sua atuação na docência universitária.

5 – Entrevista com funcionários técnico-administrativos para compreender suas concepções acerca da inclusão e seus relatos sobre os casos vivenciados na instituição.

6 – Entrevista com acadêmicos, verificando seus posicionamentos sobre a forma como a URI-SLG está atuando na inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior e suas percepções sobre a relevância deste processo.

7 e 8 – Elaboração do diagnóstico da realidade, a partir da análise crítica dos dados obtidos por meio das entrevistas, mapeando as barreiras urbanas e sociais a serem superadas para viabilizar a acessibilidade.

9 – Mapeamento de estratégias para o enfrentamento da exclusão e a construção da cidadania das pessoas com deficiência.

10 – Elaboração de relatório final com análise qualitativa com base em bibliografia atual, sobre a temática da diversidade e da acessibilidade, e na documentação e legislação atual sobre a temática da pesquisa.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa, em conformidade com o Parecer - CAAE: 48083615.1.0000.5354. O detalhamento da metodologia utilizada consta no projeto submetido à PROPEPG, sendo que foram observadas as recomendações da Resolução n.º 466/2012, no que concerne aos preceitos éticos.

RESULTADOS

Contemplando o Plano de Trabalho, foram aplicados os questionários junto aos distintos segmentos da comunidade acadêmica da URI-SLG, averiguando as percepções dos mesmos sobre a inclusão no Ensino Superior. Assim sendo, conhecemos as concepções e posicionamentos dos indivíduos, estabelecendo um comparativo entre os integrantes dos Cursos de Administração, Ciências Contábeis, Educação Física, Engenharia Elétrica, Direito e Fisioterapia a respeito da acessibilidade.

Obtivemos o retorno de vinte e nove questionários de professores e trinta e quatro de funcionários técnico-administrativos. Traçando-se o perfil dos participantes, verificamos que entre os docentes há o predomínio de pessoas do gênero masculino (51,7%) e, entre os funcionários predominam as pessoas do gênero feminino (53%). No segmento professores, a faixa etária estende-se dos vinte e cinco a mais de sessenta anos, sendo que 3,45% situa-se na faixa etária de até vinte e cinco anos; 58,62% possuem de 26 a 40 anos; 27,58% possuem de 41 a 60 anos; e 10,35% possuem mais de sessenta anos.

No tange aos funcionários técnico-administrativos, observamos que 59% dos funcionários estão entre 1 a 5 anos na universidade, 26% estão a menos de 1 ano, 15% estão a mais de 10 anos na instituição e entre 6 a 10 anos não há funcionários. Em relação a faixa etária existe o predomínio de funcionários entre 26 a 40 anos e os funcionários que responderam ao nosso questionário, encontram-se 5 dos 16 aos 25, 10 entre os 41 e 60 e nenhum acima de 60 anos.

No segmento acadêmicos, obtivemos o retorno de sessenta e quatro questionários, sendo 12 do curso de Ciências Contábeis, 11 de Direito e de Administração, respectivamente; 10 dos cursos de Educação Física, Fisioterapia e Engenharia Elétrica, respectivamente. E a faixa etária dos acadêmicos estende-se dos vinte e cinco a mais de sessenta anos, sendo que 53,1% situa-se na faixa etária de até vinte e cinco anos; 37,5% possuem de 26 a 40 anos; 7,81% possuem de 41 a 60 anos; e apenas 1,56% possuem mais de sessenta anos.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao indagarmos o segmento docentes sobre a Legislação referente à acessibilidade, observamos um nível relativo de conhecimento dessas Leis, posto que, os professores afirmaram conhecer em parte a Legislação; - 20,7% dos professores afirmam conhecer as Leis; - 6,9% referem desconhecê-las; e 72,4% consideram que as conhecem em parte.

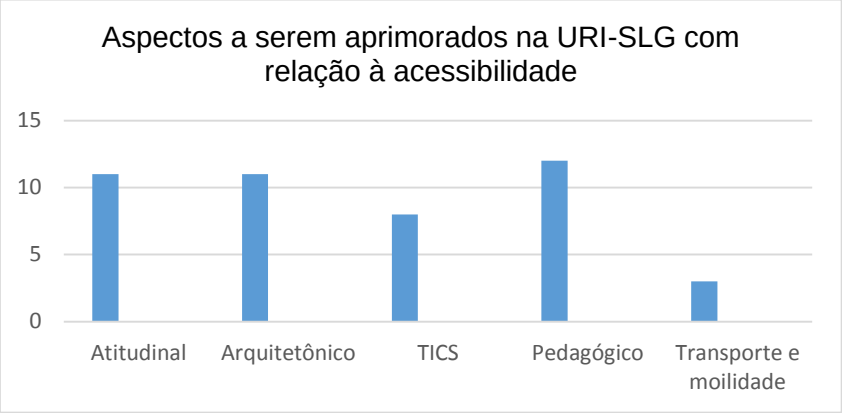
Quanto à importância da temática da acessibilidade, os docentes foram unânimes ao afirmar que essa é relevante e necessária. Sobre a presença da temática nas aulas ministradas, 51,7% dos professores consideram que a acessibilidade perpassa suas práticas pedagógicas. Os demais 48,3%, explicitaram que o tema não é contemplado nas aulas que ministram no Ensino Superior, nos distintos cursos de graduação da URI – São Luiz Gonzaga.

Em se tratando da participação em projetos relacionados à inclusão e à acessibilidade, percebemos que a mesma ainda é bastante restrita. Isso porque, apenas 31% dos docentes, participantes da pesquisa, afirmam participar de projetos dessa natureza.

Questionamos sobre a presença de pessoas com deficiência na URI – São Luiz Gonzaga, os docentes reconhecem que há pessoas incluídas na Universidade e são unânimes ao definir a instituição como espaço inclusivo, bem como ao considerar importante a inclusão de acadêmicos, professores e funcionários com deficiência. Quanto à própria prática pedagógica, perguntamos sobre a adaptação das metodologias, 62% dos professores que responderam ao questionário, relatam que não realizam adaptações em suas propostas para atender ao público incluído.

No que concerne aos desafios para a inclusão, os docentes descreveram como mais complexo o âmbito atitudinal, seguindo pelo arquitetônico e o pedagógico. Especificamente, em se tratando da URI-SLG, indicam que a Universidade precisa avançar nos aspectos pedagógicos, principalmente, seguido dos fatores atitudinais e arquitetônicos, como demonstra o gráfico seguinte.

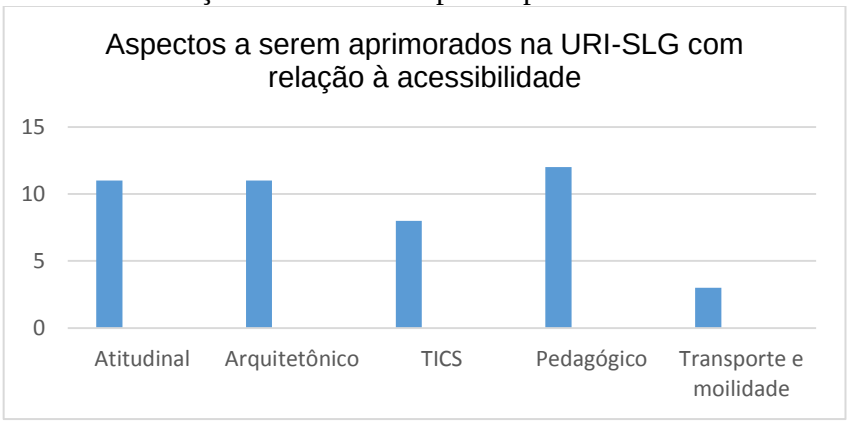
Gráfico 1 – Aspectos a serem aprimorados na URI-SLG com relação à acessibilidade



Fonte: Elaborado pela equipe do projeto

Quanto ao envolvimento dos docentes no processo inclusivo, 51,7% dos professores participantes relatam que contribuem com a inclusão na Universidade, 10,3% referem que não cooperam com este processo e 38% afirmam contribuir parcialmente para a efetivação da acessibilidade na URI-SLG. Esses escores estão detalhados no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Contribuições dos docentes para o processo de inclusão na URI-SLG



Fonte: Elaborado pela equipe do projeto

Em linhas gerais, essas são as percepções dos professores apuradas a partir da aplicação do questionário. Tais posicionamentos propiciam a compreensão das circunstâncias atuais e dos desafios a serem enfrentados para a implementação da acessibilidade plena na IES. Esses dados podem ser comparados às concepções dos funcionários técnico-administrativos, complementando a análise do perfil dos profissionais que atuam na URI-

SLG, especialmente no tocante às suas compreensões e posturas frente à questão da acessibilidade.

Analisando-se os posicionamentos dos funcionários da instituição, constatamos que, com relação ao reconhecimento da deficiência, apenas 3 dos 34 técnicos-administrativos alegaram algum tipo de deficiência, condizendo com a política da URI que respeita e inclui pessoas com algum tipo de deficiência no seu quadro de funcionários.

Quando questionados sobre seu nível de conhecimento referente à acessibilidade, 18% responderam que não têm conhecimento da Legislação, 27% responderam que conhecem a Legislação e 56% dos funcionários responderam que seu conhecimento é limitado mas já tem um entendimento básico sobre o assunto e alguns dos funcionários responderam que conhecem algumas normas e Leis por causa das palestras e atividades propostas pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade.

Em sua totalidade, os funcionários consideram o tema inclusão e acessibilidade de extrema relevância e relataram a importância do processo de mudança para uma universidade acessível a todos. Quando questionados sobre sua participação em eventos/cursos/palestras sobre acessibilidade, identificamos um dado curioso, 29% dos sujeitos da pesquisa relataram que participam de eventos sobre a temática, mas 71% dos funcionários responderam que não participam de eventos. Dado esse que nos fez elaborar mais estratégias e eventos sobre acessibilidade como a palestra sobre o núcleo de acessibilidade para o SIIPAT e a elaboração do I Encontro de Acessibilidade buscando uma maior adesão e interesse dos funcionários para com o tema.

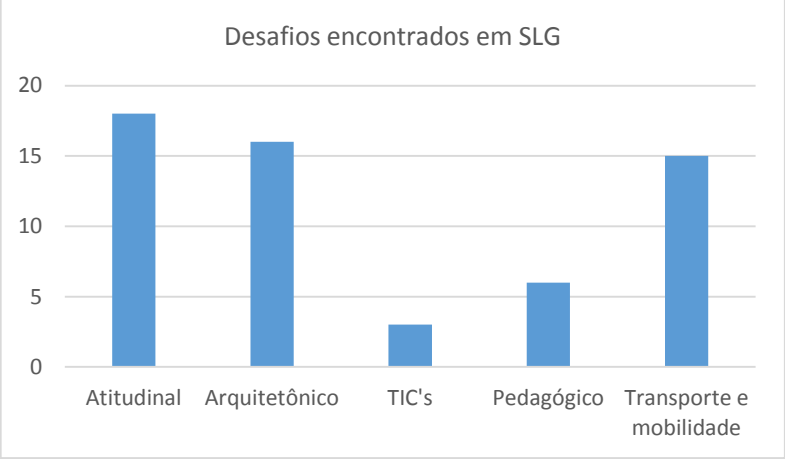
Nas perguntas subsequentes, buscamos identificar se os funcionários convivem com pessoas com deficiência e se os mesmos sabem que na Universidade estão matriculados alunos e professores com deficiência. Em relação ao convívio, 82% dos funcionários convivem com pessoas com deficiência seja em sua vida pessoal ou profissional e apenas 17% não convivem com pessoas com deficiência. E quando perguntados sobre a existência de alunos com deficiência, 82% sabem que há na universidade alunos com algum tipo de deficiência e 18% desconhecem que estão matriculados pessoas com deficiência na universidade.

Quando indagamos sobre a existência de funcionários e professores trabalhando na Universidade com algum tipo de deficiência 89% dos funcionários responderam que sim e apenas 11% responderam que não sabem que há professores e funcionários com algum tipo de deficiência trabalhando nas dependências da Universidade.

Ao serem questionados sobre os desafios frente à acessibilidade, 50% indicaram o quesito atitudinal como principal fator a ser enfrentado. Por esta razão, em parceria com o Núcleo de Acessibilidade estamos buscando estratégias para o combate desse desafio a ser sanado.

Com relação às fragilidades da Universidade, 58% dos funcionários apontaram a questão de acessibilidade arquitetônica, relatando a falta de pisos táteis, sinalização e placas em braile. A partir disso, contatamos o Núcleo de Acessibilidade, elaboramos um projeto com rota acessível, necessidade de placas em braile, piso tátil e entregamos para a Direção da Universidade que realizou a compra dos materiais para em consonância com a missão e visão da URI tornarmos a nossa Universidade plenamente acessível e inclusiva.

Gráfico 3 – Desafios encontrados em São Luiz Gonzaga (SLG)

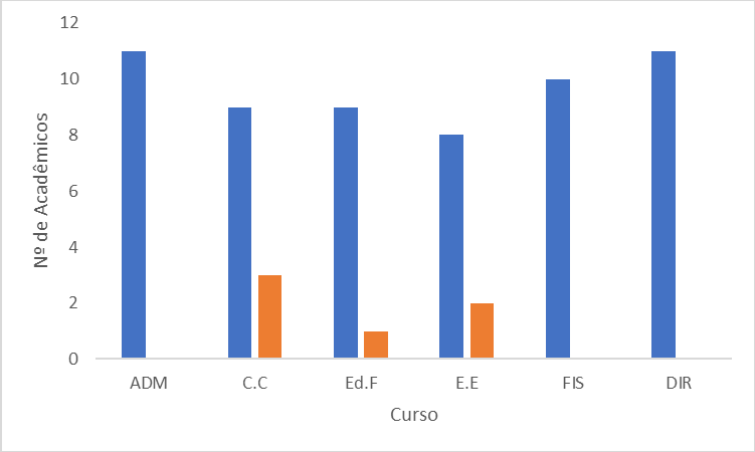


Fonte: Elaborado pela equipe do projeto

Entre os acadêmicos, observamos que o conhecimento dos termos e Legislações vigentes sobre acessibilidade e inclusão torna-se fundamental para promover transformações e melhorias no convívio social e acadêmico. Ao indagarmos sobre a compreensão dessa temática, observamos que apenas 6,25% dos respondentes afirma conhecer as legislações, 39,06% desconhecem e 54,6% sabem em partes.

No geral, averiguamos que 90,6% dos acadêmicos consideram significativa a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Comparando-se as opiniões dos distintos cursos, observamos que 25% dos acadêmicos de Ciências Contábeis, 10% de Educação Física e 20% de Engenharia Elétrica não consideram importante a inclusão de pessoas com deficiência na Universidade, onde nas colunas em cor azul são afirmações positivas sobre a importância da inclusão e as de cor laranja correspondem ao aluno que não acha essencial a inclusão no ensino superior.

Gráfico 4 - Importância da inclusão de pessoas com deficiência no ES



Fonte: Elaborado pela equipe do projeto

Na ótica dos acadêmicos respondentes, os desafios para a acessibilidade plena relacionam-se, principalmente a questões arquitetônicas. Isso porque, avaliaram o grau de dificuldade para a consolidação da inclusão, do seguinte modo: aspectos arquitetônicos (56,25%); meios de transporte (39,06%); questões atitudinais (35,93%); fatores pedagógicos (28,12%) e TIC's (9,3%).

Quando questionarmos sobre os aspectos em que a URI-SLG precisa avançar em termos de acessibilidade, 55,07% dos acadêmicos relatam questões arquitetônicas, 36,23% meios de transporte, 28,95% mudanças pedagógicas, 20,28% questões atitudinais e 15,94% TIC's. Nesse sentido, verificamos a necessidade de intensificarmos a atuação do Núcleo de Acessibilidade, a fim de sensibilizar os estudantes sobre os aspectos atitudinais ligados a acessibilidade, posto que não basta aprimorar a infraestrutura, sem alterações nos posicionamentos e nas relações interpessoais.

Sobre as contribuições de cada um para o processo inclusivo, 92,18% dos acadêmicos afirma contribuir positivamente para a concretização da acessibilidade. Dentre as formas de cooperar com a inclusão, os respondentes apontam, principalmente, o respeito pelos outros e a defesa dos ideais da acessibilidade na URI-SLG e na sociedade como um todo.

Finalizando o questionário aplicado junto aos acadêmicos, solicitamos sugestões para viabilizar a inclusão no ensino superior. As principais considerações dos acadêmicos foram as seguintes: - Ampliar o acesso a tecnologias, que permitam a inclusão de deficientes; -

aumentar o número de rampas de acesso; - facilitar o acesso à URI São Luiz Gonzaga; - disponibilizar material ampliado; - facilitar o acesso para cadeirantes; - oferecer acompanhamento acadêmico para os alunos que solicitarem; - desenvolver mais pesquisas sobre o tema; - instalar um banheiro em cada andar, com acesso facilitando com rampas.

Os dados obtidos por meio da aplicação dos questionários permitem compreender as percepções dos professores, dos funcionários e dos acadêmicos da URI – São Luiz Gonzaga a respeito da acessibilidade. As opiniões e posicionamentos expressam o entendimento de que a inclusão, além de um direito, é uma questão de enriquecimento das relações interpessoais, acolhendo as diferenças e aprendendo com as mesmas. No entanto, é preciso avançar, posto que há, ainda, posturas contrárias aos investimentos em acessibilidade e relativo desconhecimento de todos os aspectos envolvidos, restringindo-se à questão arquitetônica. Ou seja, é preciso perceber que incluir implica aprimorar a infraestrutura, mas também requer mudanças em termos de atitudes, propostas pedagógicas, tecnologias e mobilidade.

CONCLUSÃO

Vivemos, na contemporaneidade, a urgência pela humanização das relações interpessoais e pela superação de preconceitos e discriminações. Defender a acessibilidade constitui-se como passo decisivo para a erradicação da exclusão e para a aceitação das diferenças, percebendo-as não como empecilhos, mas como fator de enriquecimento da sociedade, por possibilitar a diversidade.

O projeto “Acessibilidade na URI-SLG”, juntamente com o Núcleo de Acessibilidade, oportuniza o espaço para o aprofundamento de debates e para a compreensão das percepções do Conselho Gestor da URI-SLG: Direção Geral e Coordenadores de Cursos, dos docentes do Ensino Superior, dos funcionários técnico-administrativos, dos acadêmicos e de representantes da comunidade, averiguando dados sobre as condições de acesso no meio universitário. Conhecer a realidade é indispensável para nela atuar com a eficácia e a eficiência almejadas, entendendo as demandas e os desafios a serem enfrentados.

O mapeamento do contexto atual propicia a elaboração de estratégias para o enfrentamento da exclusão e a construção da cidadania das pessoas com deficiência. Dessa maneira, espera-se cooperar para dar visibilidade ao tema e para a melhoria progressiva da inclusão das pessoas com deficiência no contexto universitário, bem como contribuir com o

Núcleo de Acessibilidade da URI-SLG no sentido de aprimorar as políticas e as ações de inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior.

Dessa forma, além de discutir sobre os aspectos atitudinais, físicos, arquitetônicos, digitais, pedagógicos e de mobilidade relacionados à inclusão, é salutar que sejam ampliados os espaços de reflexão sobre a temática, buscando a superação das barreiras que ainda entravam a mobilidade urbana em São Luiz Gonzaga e o acesso ao Ensino Superior na URI-SLG. Por fim, a exemplo da Universidade, as demais instituições podem aprofundar e consolidar o processo de inclusão, a fim de que possamos, em breve, viver em uma sociedade humanizada, solidária e que respeita as diferenças.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. **São Paulo: Perspectiva**, 1972.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Avaliação de Cursos de Graduação.** Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, Secretaria dos Direitos de Cidadania/CORDE. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Brasília: 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. **Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001. p. 69.**

BRASIL **Convenção** da Organização dos Estados Americanos**. Decreto Nº 3.956/2001.Brasília, 2001. p. 02.**

BELISÁRIO, J. Ensaios Pedagógicos. Construindo Escolas Inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem***:* educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, R. C. Representações sociais: dos modelos de deficiência à leitura de paradigmas educacionais. 219p, 2005. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial, Santa Maria, n.27, p. 85-92**, 2006.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial, Marília** v.13, n.1, p. 43-60, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. **27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.**

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cad. CEDES,** Set. 1998, vol.19, no.46.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. In: **Educar em revista,** Curitiba, n.23, p. 185-202, 2004.

MENDES. In: PALHARES, M. S; MARINS, S. S. (Org). Escola Inclusiva. São Carlos: **EduFSCAR, 2002.**

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. **Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.**

TESSARO. N. S. Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. **São Paulo: Casa do Psicólogo**, 2005. p. 45.

SASSAKI, Romeu. **Revista Integração**. MEC. Brasília, v.8, n.20, p.09-17, 1998. p.12.

O QUE VOCÊ QUER QUANDO CRESCER? ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: PROJETOS DE VIDA EM BUSCA DO *SER MAIS*

Sabrina Burin[1]
Thiago Pinheiro Maciel[2]
Lizandra Andrade Nascimento[3]

Resumo: Ao longo das sucessivas campanhas de Vestibular da URI – São Luiz Gonzaga, as Comissões de divulgação e as Coordenações dos cursos técnicos e de graduação entram em contato com as Direções das escolas, com professores conselheiros e orientadores educacionais, os quais demonstram preocupação com a insegurança e a indecisão revelada pelos estudantes do Ensino Médio, solicitando respaldo da Universidade para subsidiar as escolhas dos jovens no que tange ao ingresso no Ensino Superior. Assim, o Projeto Orientação Profissional – Projetos de Vida tem como objetivo promover ações diversificadas voltadas à escuta dos anseios dos estudantes, à ampliação dos conhecimentos dos mesmos a respeito dos diferentes cursos e profissões disponíveis na contemporaneidade e à orientação profissional. A metodologia adotada contempla: 1 – Contato com as Escolas e inscrição das turmas de terceiros anos do Ensino Médio no Projeto. 2 – Visita às turmas para contato inicial e coleta de dúvidas, interesses e sugestões. 3 – Ciclo de palestras com os Coordenadores dos Cursos Técnicos e de Graduação da URI – São Luiz Gonzaga. 4 – Sessões de bate-papo com bolsistas e acadêmicos dos diferentes cursos da URI-SLG. 5 – Aplicação de testes de orientação profissional. Devolução individualizada. 6 – Oficinas de orientação profissional (temas diversificados). 7 – Culminância com a exposição de trabalhos produzidos ao longo do processo. Pretendemos compreender os anseios apresentados pelos adolescentes, em um dos momentos mais significativos de suas vidas, a escolha da futura profissão. Além disso, almejamos possibilitar aos jovens ingressantes do Ensino Superior momentos de reflexão frente à vida acadêmica, e minimizar o sentimento de insegurança em relação à esta nova etapa da vida. O projeto está em andamento não apresentando resultados conclusivos até o momento. Todavia, é possível avaliar satisfatoriamente as ações realizadas até esse período, tendo ótima aceitação por parte das escolas e dos estudantes.

Palavras-chave: Orientação Profissional. Jovens. Escolhas. Futuro.

Abstract: Throughout the successive campaigns of Vestibular of the URI - São Luiz Gonzaga, the commissions of divulgation and the coordination of the technical and graduation courses make contact with the schools directions, with teacher counselors and educational guides. They demonstrate preoccupation with the insecurity and the indecision revealed by the students of the High School, requesting support from the University to subsidize the choices of the young people regarding the entrance in the Higher Education. Thus, the *Project Professional Orientation: Life Projects* aims to promote diversified actions aimed at listening

[1] Acadêmica de Educação Física. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI São Luiz Gonzaga. Bolsista de Iniciação Científica. sabrinabeburin@hotmail.com.
[2] Acadêmico de Ciencias Contábeis. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI São Luiz Gonzaga. Bolsista de Iniciação Científica. pinheirococa@gmail.com.
[3] Doutora em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI São Luiz Gonzaga. Grupo de Pesquisa Política, Educação e Cidadania. lizandra-a-nascimento@yahoo.com.br.

to students' wishes, expanding their knowledge about the different courses and professions available in contemporary and professional orientation. The methodology adopted includes: 1 - Contact with the Schools and enrollment of the classes of third years of High School in the Project. 2 - Visit to the groups for initial contact and collection of doubts, interests and suggestions. 3 - Lectures cycle with the Coordinators of the Technical and Graduation Courses of the URI - São Luiz Gonzaga. 4 - Chat sessions between scholars and university students of different courses from URI-SLG. 5 - Application of professional guidance tests. Individualized return. 6 - Professional orientation workshops (diversified themes). 7 - Culmination with the exhibition of works produced throughout the process. We intend to understand the anxieties presented by adolescents, in one of the most significant moments of their lives, the choice of the future profession. In addition, we aim to make it possible for young students of Higher Education to reflect on their academic lives, and to minimize the feeling of insecurity regarding this new stage of life. In progress, the project and has not presented conclusive results so far. However, it is possible to evaluate satisfactorily the actions carried out up to this period, with great acceptance by the schools and the students.

Keywords: Professional Orientation. Young. Choices. Future.

INTRODUÇÃO

Ao longo da operacionalização do Projeto *Orientação Profissional – Projetos de Vida* temos percebido a relevância da temática central desta proposta – a abertura de espaço de diálogo com os estudantes. O propósito de promover ações diversificadas voltadas à escuta dos anseios, à ampliação dos conhecimentos a respeito dos diferentes cursos e profissões disponíveis na contemporaneidade e à orientação profissional, tem sido atingido satisfatoriamente. A adesão das Escolas de Ensino Médio, a parceria com as direções e serviços de orientação educacional, bem como a articulação dos diferentes setores da Universidade, são fatores decisivos para o êxito das atividades executadas.

A proposta não se restringe à discussão sobre profissões e tendências de mercado. Procura-se abordar o mundo do trabalho e suas especificidades no contexto atual, o sentido da vida e a necessidade de desenvolvimento das múltiplas lateralidades humanas. Mais do que auxiliar os jovens na escolha de uma profissão, almejamos subsidiá-los em um processo de reflexão sobre sua pertença ao mundo e sua inserção na comunidade como cidadãos, a oportunidade de *ser mais*, de superar as limitações e situações opressoras. No presente artigo, apresentamos dados referentes às ações desenvolvidas a partir das visitas às escolas, do mapeamento dos principais anseios e das percepções dos jovens a respeito da Universidade e de seus projetos para o futuro.

METODOLOGIA

O Projeto está sendo desenvolvido nas seguintes etapas:

1 – Contato com as Escolas e inscrição das turmas de 3ºs Anos do Ensino Médio no Projeto.

2 – Visita às turmas para contato inicial e coleta de dúvidas, interesses e sugestões.

3 – Ciclo de palestras com os Coordenadores dos Cursos de Graduação da URI – SLG.

4 – Sessões de bate-papo com bolsistas e acadêmicos dos diferentes cursos da URI-SLG.

5 – Aplicação de testes de orientação profissional. Devolução individualizada.

6 – Oficinas de orientação profissional (temas diversificados).

7 – Culminância com a exposição de trabalhos produzidos ao longo do processo.

RESULTADOS

O Projeto pauta-se no objetivo primordial de oportunizar momentos de reflexão e diálogo sobre o mundo do trabalho, as exigências em termos de habilidades e competências, bem como as possibilidades de realização pessoal e profissional no cenário contemporâneo. Por isso, adotamos uma perspectiva ampla. Como referem Melo-Silva, Lassance e Soares (2004), no contexto brasileiro, a Orientação Profissional é compreendida como a ajuda para a tomada de decisão em momentos específicos, tais como: a passagem de um ciclo educativo a outro; a transição dos estudos ao mundo do trabalho; mudança de ocupação ou emprego ou preparação e adaptação para a aposentadoria.

Dentre as ações executadas, destacam-se: a busca de aprofundamento teórico sobre orientação profissional e, portanto, à medida em que desenvolvemos as ações, corroboramos a percepção de que trata-se de um tema desafiador e complexo. A grande participação das escolas demonstra que os estudantes anseiam pela discussão desta temática. Nos diálogos com estudantes e as equipes diretivas, surgem alguns subtemas como: - o entendimento da adolescência e suas especificidades e a questão da opção por uma profissão; - a análise da realidade do mundo de trabalho contemporâneo; - a influência familiar nas escolhas dos jovens; - o papel da escola; - os desafios do mundo do trabalho.

Para Krawulski (1991), a Orientação Profissional diz respeito ao acesso às informações profissionais sobre cursos, mercado de trabalho, oportunidades, especializações, como também ao papel de auxiliar aos jovens a fazerem uma reflexão sobre a relevância do trabalho. Desse modo, a orientação profissional propicia mais do que a escolha de uma

ocupação ou emprego, permite a reflexão sobre a adequação das próprias potencialidades às exigências do mercado de trabalho, bem como aos significados do exercício profissional e o espaço que este ocupa na vida dos indivíduos.

Um dos compromissos de um processo de orientação é propiciar o contato com o mercado de trabalho e com o maior número possível de profissionais, podendo conhecer, amplamente, as dificuldades, as conquistas e os desafios enfrentados no cotidiano e por consequência poderão fazer escolhas mais sensatas, baseando-se na reflexão sobre si mesmos (conhecendo suas potencialidades e limitações) e sobre as profissões (averiguando como são os cursos de formação e a realidade do mercado em cada ramo).

Mandelli, Soares e Lisboa (2011, p. 6) afirmam que:

> O orientador profissional tem o compromisso social de sensibilizar os jovens para uma escolha profissional/ocupacional coerente com suas possibilidades. E, ainda, para a construção de uma identidade profissional pautada no autoconhecimento, na informação sobre o mercado de trabalho e no desenvolvimento de um posicionamento crítico e consciente a respeito de suas escolhas e de suas limitações. É necessário compreendermos a OP para além da escolha do curso universitário, posicionando-a como facilitadora de escolhas.

Orientar os estudantes envolve a responsabilidade pela escuta dos anseios dos mesmos, em primeira instância, para que se sintam acolhidos e compreendidos. A seguir, é preciso promover o autoconhecimento, de modo que os jovens reflitam sobre si mesmos e busquem a superação de possíveis limitações, percebendo-se capazes de avançar em termos de conhecimentos e de habilidades. O passo seguinte refere-se à leitura de mundo, tal como a concebe Paulo Freire (1996), a partir da qual os indivíduos podem entender de forma crítica o contexto em que se inserem, verificando a profissão não apenas como forma de assegurar o sustente próprio e da família, mas como meio de desenvolver-se e de exercer a cidadania, contribuindo para a edificação de um mundo melhor para o coletivo.

Concordamos com a concepção de orientação profissional enquanto projeto de vida, como defendem Mandelli, Soares e Lisboa (2011, p. 8), o projeto de vida está associado a uma possibilidade de futuro, implicando um movimento através da temporalidade. Segundo as autoras, quando se trata de projeto refere-se a possibilidades de vir a ser, de "[...] identidades futuras possíveis. Todas poderiam estar expressando a inesgotável plasticidade do humano contida naquela tenra vida" (CIAMPA, 1987, p. 35).

Assim sendo, o projeto de vida constitui-se como possibilidade de mudança. Portanto, como argumenta Soares (2002, p. 76):

> [...] o projeto é, ao mesmo tempo, o momento que integra em seu interior a subjetividade e a objetividade e é, também, o momento que funde, num mesmo todo, o futuro previsto e o passado recordado. Pelo projeto, se constrói para si um futuro desejado, esperado.

Conceber a orientação profissional como constituição de projeto de vida vincula-se com a integração das múltiplas dimensões humanas e com a canalização das potencialidades individuais para a realização pessoal e profissional. Nessa perspectiva, a noção de planejamento torna-se fundamental, para que os estudantes possam elaborar seus planejamentos, organizando sua trajetória e estabelecendo as principais atividades e comportamentos necessários para o alcance de objetivos e metas.

De acordo com a 32ª CRE, a área de abrangência desta Coordenadoria contempla onze municípios (Bossoroca, Caibaté, Dezesseis de Novembro, Mato Queimado, Pirapó, Porto Xavier, Rolador, Roque Gonzales, Santo Antônio das Missões, São Luiz Gonzaga e São Nicolau. Na idade esperada para o Ensino Médio, entre 15 e 17 anos, 87,38% dos jovens frequentam escolas e 55,14% estão no nível desejado. As taxas de reprovação e abandono são de 17,5% e 12,7%, respectivamente. A Rede Estadual responsabiliza-se por 97,5% das matrículas.

A preocupação com o ingresso desses estudantes no Ensino Superior é significativa e necessária. Isso porque, como comprovam os dados do relatório *Education at a Glance* (Um olhar sobre a educação), divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que analisou a situação de 35 países membros da entidade e de outras dez economias, como Brasil e Argentina, nos anos de 2014 e 2015. Segundo o referido relatório, mesmo com o custo elevado, o índice de brasileiros que chegam à universidade ainda é baixo.

A realização do projeto configura-se, também, como uma forma de incentivar os alunos a continuarem seus estudos, principalmente no que se refere à inserção no mundo do trabalho e alcance de melhores condições de vida. Consequentemente, ganha sentido especial a promoção da escolarização e do acesso à educação formal, buscando atender às especificidades destes alunos, valorizando sua cultura e suas experiências, articulando-as ao mundo do trabalho.

Para Freire (1987, p. 120) o importante

> de uma educação libertadora e não ‘bancária’, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

O trabalho de Orientação Profissional na escola pode auxiliar no resgate da autoestima do aluno. Para Ferretti (1988, p. 15), o principal objetivo da orientação profissional seria "auxiliar o indivíduo no processo de escolha de modo que este realize opções ocupacionais adequadas". Quando se entra no mundo de como se trabalha com orientação profissional, é preciso considerar o sentido que os alunos dão às suas trajetórias pessoais, o sentido que os sujeitos constituem a respeito de cada profissão e o sentido que dão às escolhas profissionais.

Capella (2016) caracteriza o empreendedor como um ator que persegue seus interesses de maneira intencional, promovendo alterações nos arranjos institucionais. Em decorrência da ação dos empreendedores, as organizações transformam-se, aproveitando as oportunidades que surgem e adaptando-se às exigências do mundo do trabalho.

Nas visitas às escolas, dialogamos com os alunos e obtivemos dados referentes aos seus anseios, preferências e dúvidas com relação aos projetos de futuro. Nos quatro estabelecimentos visitados, entrevistamos oitenta e cinco estudantes. Desses, 54% são do gênero feminino e 46% do gênero masculino. A faixa etária predominante é de 17 e 18 anos, havendo poucos casos de distorção idade/série, posto que verificamos apenas 8% de indivíduos na faixa dos 18 aos 27 anos e 2% na faixa acima de 27 anos. Existe a busca pelo conhecimento apesar da idade avançada, procurando a melhoria de trabalho, outros para o primeiro emprego, outros estão fazendo para aumentar o processo que trará o diploma escolar.

Segundo Freire (1989, p.72):

> Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende. Implica uma auto formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar.

Em qualquer fase da vida, o ingresso à educação é um direito de todos e a certeza de que os cidadãos se tornem participativos de uma sociedade que é sua por direito, só basta adquirir o conhecimento para que agregue os direitos da população.

Sobre a relação familiar, o diálogo com os estudantes permitiu compreender o papel da mãe na formação dos indivíduos, pois ao indagarmos sobre com quem residem e com quem passam a maior parte do tempo, os respondentes indicaram a mãe na maior parte das

vezes, sendo que obtivemos os seguintes escores: mãe = 45%, pai = 28%, irmãos = 16%, avós = 4%, amigos[4] = 4% e outros = 2%. Estes percentuais ampliam-se quando indagamos a quem os jovens recorrem quando vivenciam alguma dificuldade, pois 60% afirma recorrer a suas mães, 17% aos pais, 11% aos professores, 4% aos avós, 4% aos irmãos e 4% aos amigos.

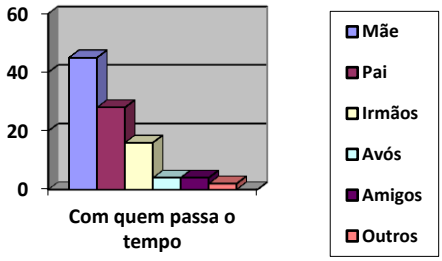


Gráfico 1: Companhias
Fonte: Equipe da pesquisa

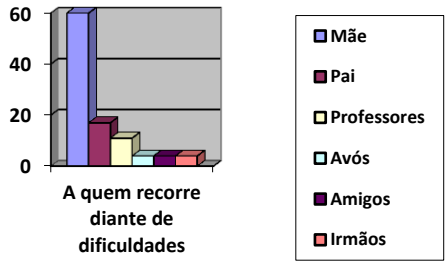


Gráfico 2: Apoio
Fonte: Equipe da pesquisa

Do mesmo modo, as mães são as primeiras indicadas quando questionamos sobre quem costumam procurar para contar novidades (48%), pedir explicações (34%), contar um problema (50%), solicitar ajuda (44%) e pedir sugestões (35%). Em segundo lugar, constam os pais, em terceiro aparecem empatados os professores e os avós, seguidos dos irmãos e, por último, os amigos. Os jovens apontam ainda os professores como principais orientadores, sendo indicados em 63% das situações.

Freire (1987, p.34) comenta que:

> O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

O professor possui a capacidade e o compromisso de formar sujeitos ativos e críticos e não domesticados, neste contexto é possível perceber a importância que o professor tem na vida dos seus alunos. O professor é responsável por enriquecer a vida do aluno, ele precisa

[4] Alguns estudantes que residem em locais distantes da escola, dividem apartamentos com amigos ou residem em pensionatos.

observar e proporcionar aos alunos a leitura de diversos textos com assuntos diferentes e então descobrir quais são os temas que mais atraem esses leitores.

Em se tratando das atividades preferidas dos jovens, os entrevistados apontaram as seguintes: assistir TV (14%), ouvir histórias (10%), ir ao cinema ou teatro (2%), prestar pequenos serviços em casa (13%), ouvir música (25%), utilizar redes sociais ou pesquisar na Internet (15%), praticar esportes (15%) e ler (6%). O gráfico abaixo demonstra esses escores.

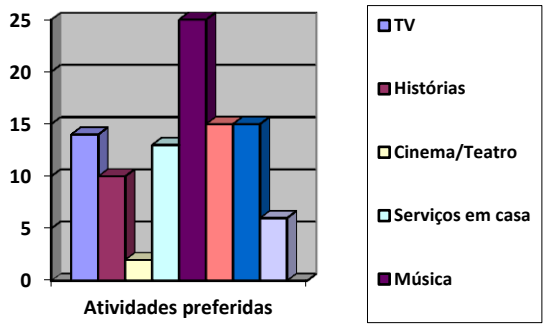


Gráfico 3: Atividades preferidas
Fonte: Equipe da pesquisa

Após conhecermos essas peculiaridades do perfil dos entrevistados, indagamos a respeito de suas preferências profissionais. Diante dessa questão, obtivemos respostas bastante diversificadas, envolvendo profissões tradicionais e inovadoras, indo desde administração e agronomia até youtuber e pizzaiolo.

Quando perguntamos aos alunos sobre o apoio familiar para a escolha profissional, 90% dos respondentes afirma obter apoio em família. Ao investigarmos sobre as pessoas em que espelham-se aparece, pela primeira vez, uma inversão nas posições, sendo que pais e professores aparecem em primeiro lugar com 24%, respectivamente, seguido pela mãe com 16%, os demais influenciadores são amigos, avós e exemplos da mídia.

Sobre os principais aspectos a serem considerados na escolha da profissão, os estudantes apontam a vocação/talento (52%), mercado de trabalho/existência de vagas (16%), remuneração/melhores salários (10%), tendências atuais (6%), histórico familiar/influências de familiares (10%) e relação com hobbies ou atividades de lazer (6%).

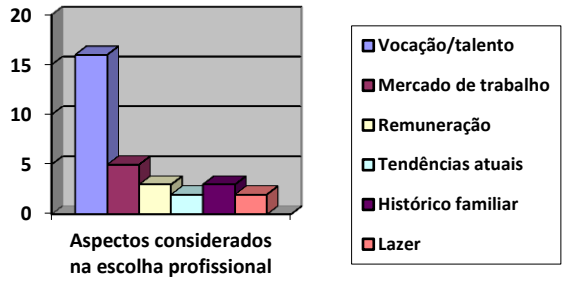


Gráfico 4: Aspectos que influenciam a escolha profissional
Fonte: Equipe da pesquisa

No que tange aos objetivos pretendidos por meio da profissão escolhida, a maioria afirma buscar realização pessoal e profissionalmente. Em segundo lugar, esperam obter sucesso financeiro. Em seguida, referem esperar relacionar lazer e profissão. Outra razão apontada é o desenvolvimento de talentos e, finamente, atender aos conselhos e orientações de pais e demais familiares. Em se tratando das preocupações diante da escolha profissional, 50% dos estudantes considera que o principal problema é a necessidade de conciliar faculdade e trabalho, para pagar os estudos. Para 23% dos alunos o problema é o medo de não conseguir realizar-se e para 13% a dificuldade de passar no vestibular.

Ao interrogarmos o grupo sobre a pretensão de cursar Universidade, 72% dos alunos afirma que deseja formar-se em um Curso Superior, por razões como: - para formar-me e ter um bom emprego; - para se especializar; - para realizar sonhos; - para obter profissionalização; - para ter um futuro melhor; - porque o estudo é a base de melhores atitudes; - para fortalecer meu conhecimento; - para buscar capacitação; - para obter conhecimento e uma formação que levará ao trabalho.

Tais considerações demonstram que a conclusão de Ensino Médio e o ingresso na Universidade significa para os estudantes, em especial para os jovens da classe popular, a possibilidade de sonhar, de romper com as amarras da opressão e da exclusão social. Nessa perspectiva, percebemos que o suporte aos participantes do projeto relaciona-se com a vocação ao ser mais, descrita por Freire como processo de vir a ser.

Na *Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (2011, p. 137), Paulo Freire relaciona ‘ser mais’ e ‘humanização’, salientando que o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo. O *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz. A educação voltada ao ‘ser mais’ é aquela que oportuniza a humanização e permite aos

indivíduos a superação das condições que limitam seus avanços em direção às suas possibilidades de realização.

> [...] Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como "projetos" -, como seres que caminham para a frente, que olham para a frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo (*Ibidem*, 1987, p. 73).

Ao exercer a docência, cabe ao professor perceber-se como projeto, como vir a ser, enquanto ser humano e profissional. Desse modo, o educador movimenta-se em busca do *ser mais*, qualificando progressivamente sua participação cidadã no mundo, responsabilizando-se pelos seus destinos, paralelamente à busca do aperfeiçoamento profissional, pela formação permanente, assegurando o domínio de conteúdos, de metodologias e projetos pedagógicos, constantemente repensados a partir da reflexão sobre a prática.

A educação significa a articulação entre as dimensões do passado e do futuro, no presente. O passado vincula-se à tradição, demandando a aquisição dos elementos culturais das gerações precedentes para 'melhor conhecer o que está sendo'. A dimensão de futuro relaciona-se com a capacidade de transformar o mundo. O educador não apresenta os conteúdos como verdades prontas e acabadas a serem simplesmente memorizadas e/ou repetidas, mas como subsídios a serem entendidos e transformados.

Ao partilhar significados comuns, pela linguagem, os indivíduos ampliam as possibilidades de entendimento, comunicação e interação. Abre-se, dessa maneira, a possibilidade da ação (intervenção no mundo, comparação, decisão, escolha, exercício do juízo), que, por ser imprevisível, pode expressar ou contrariar o bom senso, pode contribuir para o bem ou para o mal, para promover a boniteza ou a feiura do mundo. Exatamente pela existência dessas duas possibilidades contrastantes, é que a educação necessita constituir um espaço em favor do *ser mais* e do compromisso com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indagação: *O que você vai ser quando crescer?* - acompanha os indivíduos ao longo da vida. E, na transição entre a adolescência e a vida adulta, a intensidade da dúvida amplia-se, envolvendo inquietações como passar no ENEM, tirar uma boa nota na redação,

conseguir custear o curso de graduação, que curso / faculdade / cidade escolher, dentre outros dilemas.

Sendo assim, a orientação profissional torna-se indispensável para contribuir com os estudantes, especialmente no sentido de reduzir a ansiedade ocasionada pela complexidade das escolhas e oportunizar a compreensão da realidade atual, em que novas profissões surgem diariamente e outras tornam-se obsoletas.

No decorrer do projeto, observamos que a reflexão sobre alguns fatores são fundamentais. Dentre eles, a adequação da carreira escolhida às aptidões pessoais, ao prazer pelo ofício e à necessidade de mercado. É necessário que o indivíduo reflita sobre o que sabe fazer bem, o que gosto de fazer e o que o mundo precisa. Nesse processo, o desafio é buscar o autoconhecimento e a pesquisa de mercado. Tornou-se possível conhecer os cursos de graduação e as possibilidades de aprofundamento disponíveis e que permitem acompanhar as transformações do mundo do trabalho. Permitem, ainda, a ressignificação de saberes e competências.

Merece destaque o fato de que as escolhas não são definitivas, reduzindo a insegurança e a ansiedade. E também a dimensão do sonho, pois é necessário recuperar a capacidade de sonhar e de investir nesses propósitos de vida. Por fim, é preciso reforçar o trabalho em conjunto com as equipes diretivas, em especial, com as orientadoras educacionais das escolas, ampliando os espaços de reflexão sobre o tema, no contexto das instituições. Além disso, observamos a necessidade de envolver as famílias nas reflexões. Isso porque, em geral, os jovens sentem-se pressionados por seus progenitores diante da escolha profissional.

Desse modo, salientamos que é primordial promover o autoconhecimento, de forma que os estudantes analisem suas próprias competências, fragilidades e tendências, aprendendo a buscar o aperfeiçoamento constante, bem como, ampliar as informações sobre o mundo do trabalho, a fim de que os participantes conheçam as especificidades e as exigências atuais, articulando a adequação ao mercado com seus sonhos e anseios, o que é decisivo para a realização e para o *ser mais*.

REFERÊNCIAS

CAPELLA, Ana Cláudia N. (2016). Um estudo sobre o conceito de empreendedor de políticas públicas: Ideias, Interesses e Mudanças. Cad. EBAPE.BR, v. 14, Edição Especial, Artigo 5, Rio de Janeiro, Jul. 2016.

CIAMPA, A. C. (1987). **A estória do Severino e a História da Severina:** um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense.

FERRETTI, C. J. (1988). **Uma nova proposta de orientação profissional.** São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo. (1987). **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____, (1989). **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez.

_____, **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____, **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LISBOA, M. D. (1995). **Orientação Vocacional/Ocupacional:** projeto profissional e compromisso com o eixo social. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

LISBOA, M. D. & WELTER, G. M. R. (2009). Perspectivas da educação e do trabalho no Brasil. Política Democrática - **Revista de Política e Cultura**, (23), 131-138.

MELO-SILVA, Lucy. LASSANCE, Maria Célia Pacheco. SOARES, Dulce Helena. (2004). **A Orientação Profissional no Contexto da Educação e Trabalho.** Rev. bras. orientac. prof v.5 n.2 São Paulo.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE LÍDERES: CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS PARA PENSAR A LIDERANÇA

Yasmim Burin[1]

Lizandra Andrade Nascimento[2]

Resumo: O presente artigo aborda o papel da educação na formação de líderes, com base nas concepções freirianas. O objetivo principal do estudo é destacar a relevância do processo educacional, enquanto possibilidade de superação das condições de opressão e vivência da vocação do *ser mais*. Sendo assim, a noção de liderança que nos interessa é aquele que pensa o líder como alguém capaz de agir com decisão, consciência crítica e pró atividade, em benefício do coletivo. Tal noção contrapõe-se aos ideais neoliberais que pressupõem a liderança como exercício de dominação dos demais ou como competitividade e individualismo. A fundamentação no ideário de Paulo Freire justifica-se pelas importantes contribuições do autor, para pensarmos uma formação libertadora e emancipatória. Almejamos corroborar a ideia de que a liderança não é inata, podendo ser exercida por todos, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências, bem como da formação ética, cidadã e crítica, tendo em vista a capacitação para o trabalho em equipe e para o comprometimento com a coletividade. Para dar conta desses desafios, a educação precisa transformar-se, ressignificando-se as práticas pedagógicas, de modo que os indivíduos sejam protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem. Sendo assim, objetivamos compreender as possibilidades de desenvolver a liderança a partir de processos formativos transformadores, em que a construção conhecimento ocorra em paralelo ao desenvolvimento do protagonismo e do comprometimento com o coletivo.

Palavras-chave: Formação Acadêmica. Paulo Freire. Liderança. Transformação.

Resumen: El presente artículo aborda el papel de la educación en la formación de líderes, sobre la base de las concepciones freirianas. El objetivo principal del estudio es destacar la relevancia del proceso educativo, en cuanto posibilidad de superación de las condiciones de opresión y vivencia de la vocación del ser más. Siendo así, la noción de liderazgo que nos interesa es aquel que piensa al líder como alguien capaz de actuar con decisión, conciencia crítica y pro actividad, en beneficio del colectivo. Tal noción se contrapone a los ideales neoliberales que presuponen el liderazgo como ejercicio de dominación de los demás o como competitividad e individualismo. La fundamenta en el ideario de Paulo Freire se justifica por las importantes contribuciones del autor, para pensar una formación liberadora y emancipadora. Al igual que la formación ética, ciudadana y crítica, con el fin de corroborar la idea de que el liderazgo no es innata, puede ser ejercido por todos, a partir del desarrollo de capacidades y competencias, así como de la formación ética, ciudadana y crítica, con miras a la capacitación para el trabajo en el equipo y el compromiso con la colectividad. Para dar cuenta de estos desafíos, la educación necesita transformarse, resinificándose las prácticas pedagógicas, de modo que los individuos sean protagonistas de sus propios procesos de

[1] Bacharela em Administração. Acadêmica de Ciências Contábeis. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI São Luiz Gonzaga. Bolsista de Iniciação Científica. yasmimburin@outlook.com.
[2] Doutora em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI São Luiz Gonzaga. Grupo de Pesquisa Política, Educação e Cidadania. lizandra_a_nascimento@yahoo.com.br.

aprendizaje. Siendo así, objetivamos comprender las posibilidades de desarrollar el liderazgo a partir de procesos formativos transformadores, en que la construcción conocimiento se produzca en para el lelo al desarrollo del protagonismo y del compromiso con el colectivo.

Palabras clave: Formación Académica. Paulo Freire. Liderazgo. Transformación.

1 INTRODUÇÃO

Nessse texto, destacamos o papel da formação acadêmica no desenvolvimento da liderança, apoiando-nos nos escritos freirianos para compreender a capacidade de liderar como superação das condições de opressão. Enfatizamos, portanto, que a liderança não pode ser restrita a poucos indivíduos, mas precisa ser incentivada entre todos os estudantes, de modo que desenvolvam habilidades e competências que lhes propicie assumir o protagonismo social e comprometer-se com a sociedade.

A escassez de líderes e as dificuldades vivenciadas pela população regional instigam a pensar sobre os desafios da transformação social, cultural e educacional no cenário contemporâneo. Tal problemática pode estar relacionada com o processo de formação, uma vez que, em geral, o percurso da graduação restringe-se à capacitação técnica, negligenciando as dimensões ético-política, científica e estética do processo formativo. Diante do exposto, o problema que embasa a presente pesquisa é o seguinte: A formação acadêmica oportuniza o desenvolvimento da liderança? Como a Universidade pode aprimorar o processo formativo, capacitando os indivíduos para o exercício da liderança?

Vale ressaltar que a concepção de liderança que utilizamos, nesse interim, não se refere ao sentido neoliberal de competitividade, mas de pro-atividade voltada ao desenvolvimento social e humanizado. Por isso, os escritos de Paulo Freire contribuem para iluminar as reflexões a este respeito, posto que defendem uma formação humanizada e emancipatória, capaz de propiciar a superação das condições de opressão, por meio da construção do conhecimento.

CONCEITUAÇÃO DE LIDERANÇA

Segundo Chiavenato (1999), liderança supõe influenciar pessoas, sendo que a influência é como uma “transação interpessoal, em que uma pessoa age no sentido de modificar ou provocar o comportamento de outra, de maneira intencional. Assim, sempre se encontram um líder, aquele que influencia e os liderados, aqueles que são influenciados”. O

conceito de influência está diretamente ligado ao conceito de poder e de autoridade. Os líderes precisam ser capazes de obter e usar o poder para influenciar pessoas a se comportar de modo a conseguir a realização de objetivos organizacionais.

> [...] o poder em uma organização é a capacidade de afetar e controlar as ações e decisões das outras pessoas, mesmo quando elas podem resistir". Define-se autoridade como poder legítimo, formal; é o poder que tem uma pessoa em decorrência do papel, cargo ou posição que ocupa na organização. Esse tipo de poder segue a posição hierárquica. Outra base do poder é o da pessoa, o poder do líder, ou seja, é o poder não necessariamente formal, que o líder é capaz de influenciar, persuadir e motivar os liderados. A partir disso, o autor cita cinco diferentes tipos de poder (CHIAVENATO, 1999, p. 555).

Para Chiavenato (2008, p.04) "as organizações são verdadeiros seres vivos. Quando elas são bem sucedidas tendem a crescer ou, no mínimo a sobreviver". O crescimento das organizações gera um aumento dos recursos que são necessários às suas operações, aumentando assim, o capital da empresa, incremento de tecnologia, atividade de apoio e etc. gerando um aumento do número de pessoas, e a necessidade de intensificar a aplicação dos conhecimentos, habilidades e destrezas que são indispensáveis a manutenção e competitividade do negócio. Tudo isso contribui para assegurar que os recursos materiais, financeiros e tecnológicos sejam utilizados com eficiência e eficácia. As pessoas passam a significar o diferencial competitivo que mantém e promove o sucesso organizacional: elas passam a constituir a competência básica da organização, a sua principal vantagem competitiva em um mundo globalizado, instável e fortemente concorrente.

Com o intuito de despertar e mobilizar plenamente as pessoas, as organizações estão mudando a maneira de gerenciar, ao invés de investirem diretamente nos produtos e serviços estão investindo nas pessoas que possui o conhecimento e que sabem criar, desenvolver e produzir o produto e melhorá-lo cada vez mais, com isso as organizações ganham tempo na produção, pois estarão investindo nas pessoas que realmente trarão retorno a organização dando a elas a oportunidade de mostrar serviço, é o que se chamam de empoderamento. Em vez de investirem diretamente nos clientes, estão capacitando as pessoas que as atendem, na garantia de conquistar mais e encantar os clientes, pois as pessoas são a chave principal do sucesso organizacional.

As organizações na visão de Chiavenato (2008, p.117) "constituem o meio através do qual as pessoas podem alcançar vários objetivos pessoais, com um custo mínimo de tempo, de esforço e de conflito". Por terem um papel importante dentro das organizações, as pessoas têm exercido em suas atividades corriqueiras, uma forma de se auto realizarem profissionalmente. Percebe-se que a satisfação pessoal movimenta a organização, seja para o

sucesso ou para o fracasso, isso dependerá do meio em que estas são inseridas, por meio do reconhecimento e seu desempenho. Partindo desse ponto, pode-se afirmar que as organizações dependem das pessoas para se mantiverem no mercado de trabalho, sendo assim, um ambiente competitivo, as pessoas se tornam o diferencial para a lucratividade e a permanência da mesma no meio empresarial.

De acordo com autor, as pessoas buscam crescer juntamente com a empresa em que trabalham, mas isso dependerá da real satisfação de suas atividades e o ambiente na qual trabalham, ocasionando o reconhecimento e a motivação. Sendo assim a organização ganhará mais lucratividade com o desempenho dos colaboradores, ambas serão beneficiadas, as organizações aumentarão o nível de lucratividade.

Líderes são influenciadores e cabe a eles levarem sua equipe ao sucesso, juntamente com a organização ou simplesmente desmotivá-la e levar a organização ao fracasso, fazendo uso dos três tipos de poder cada um com sua particularidade, o líder terá a autonomia em fazer sua decisão de comandar a organização segundo o que ele realmente acredita, o melhor para seus objetivos, utilizando-se dos tipos de poder estabelecido pela organização em que se enquadram. As organizações devem estar voltadas para o desempenho do colaborador, motivando-os ao sucesso profissional e da própria instituição.

Segundo Chiavenato (2008) focalizar as relações humanas no trabalho, suas características e sua evolução, é a essência da Gestão de Pessoas, pois por intermédio desses comandos torna-se possível auxiliar a compreender a natureza das organizações, seus escopos e reais possibilidades de melhoria, sempre sob a regência de um adequado planejamento.

Nos últimos anos, notam-se severas mudanças ocorrendo em todos os níveis dentro das empresas; aqueles que executam pura e simplesmente tarefas a eles atribuídas, podendo indagar que estas ações não mais se comportam desta maneira; os gerentes de RH não mais se limitam a funções de serviços como recrutamento e seleção de funcionários, pois devem assumir um papel ativo no planejamento estratégico das empresas, fazendo dos funcionários seu principal instrumento. Aos vendedores já não bastam mais terem um bom papo, uma persuasão notável, pois é necessário ter conhecimento do produto/serviço e promovê-lo da forma mais adequada.

Quando se fala de RH, deve-se ter ciência de que todas as pessoas, independentemente das suas origens étnicas possuem certas necessidades cuja satisfação ou não são determinantes para sua realização como ser humano. Podendo ser citado, dentre elas, o desejo de consideração, de respeito, de afeto, de novas experiências etc. No passado, os observadores

temiam que um dia as máquinas eliminassem a necessidade de trabalho humano, mesmo com muitos postos de trabalhos extintos com a era da tecnologia, mas, ainda assim, as pessoas são o diferencial.

Os traços da personalidade do líder definem sua forma de liderar um grupo de pessoas, funcionários, colaboradores e como esta forma se relaciona com a motivação das pessoas no ambiente de trabalho. Uma organização só alcança bons resultados e se torna coesa quando considera as pessoas que estão por detrás de tudo isso.

As pessoas trabalham com e para a organização, muito mais felizes e motivadas quando têm consciência de seu papel na empresa e na sociedade, quando gostam do que realizam e quando acreditam nos valores da organização. Eis aí a grande responsabilidade do líder: buscar o desenvolvimento integral de sua equipe a fim de que todos possam dar o melhor de si para a empresa, levando energia e talento para o trabalho, tornado melhor o desempenho da organização e atingindo os resultados esperados.

Pessoas são, portanto, fundamentais para o desenvolvimento das organizações sendo elas as responsáveis pelo sucesso, mas tudo depende do grau de importância que as organizações estão dando as pessoas que prestam serviços. Para o colaborador ‘vestir a camisa’ da empresa, precisa entender o sentido de missão que a própria empresa está proporcionando.

No que concerne às habilidades do líder, vale salientar que o administrador, em sua função de líder enfrenta diversos desafios ao longo da sua permanência na organização e diante desses desafios o líder, para ser bem sucedido profissionalmente, de acordo com Minicucci (1992, p. 53), precisa desenvolver três competências que são: o conhecimento; a perspectiva e a atitude:

- O conhecimento - significa todo acervo de informações, conceitos, ideias, experiências, aprendizagens que o líder possui a respeito de sua especialidade. Como o conhecimento muda a cada instante em função da mudança e da inovação que ocorrem com intensidade cada vez maior, o líder precisa atualizar-se constantemente e renová-lo continuamente, isso significa aprender a aprender, a ler, a ter contato com outras pessoas e profissionais e, sobretudo reciclar-se continuamente para não tornar-se obsoleto e ultrapassado em seus conhecimentos.

- A perspectiva - significa a capacidade de colocar o conhecimento em ação; em saber transformar a teoria em prática; em aplicar o conhecimento na análise das situações e na solução dos problemas e na condução do negócio. Não basta apenas possuir o conhecimento,

ele pode ficar apenas em estado potencial, torna-se necessário saber como utilizá-lo e aplicá-lo nas diversas situações e na solução dos diferentes problemas. A perspectiva representa a habilidade de colocar em ação os conceitos e ideias abstratas que estão na mente do líder.

- Atitude - significa o comportamento pessoal do líder frente às situações com que se defronta no seu trabalho. A atitude representa o estilo pessoal de fazer as coisas acontecerem, a maneira de liderar, de motivar, de comunicar e de levar as ideias a se concretizarem.

Exercer a liderança requer conhecimento para embasar decisões e acompanhar o processo de transformação social. Por isso, o trabalho do líder envolve mais do que determinação. É preciso ter visão, comprometimento, comunicação, integridade, realidade e intuição. O líder é antes de tudo um visionário, pois se permite prospectar o futuro e se compromete a realizá-lo. O comprometimento gera responsabilidade, poder e confiança, fazendo com que as metas estabelecidas possam ser atingidas.

Outro fator importante na liderança é a comunicação, que significa manter as pessoas informadas, dando e recebendo *feedback* adequados, explicando decisões e políticas com franqueza e transparência. O líder tem um papel preponderante em relação a comunicação, devendo expressar de forma clara as crenças e os valores do ambiente em que atua. É preciso que transmita uma direção firme, envolvendo a todos numa causa única e criando um clima de confiança que permita a troca de *feedback*, promovendo um clima de cooperação em que a critica é encarada como uma forma de crescimento interpessoal. A boa comunicação transmite mensagens claras, que concorrem para que as pessoas trabalhem produtivamente e de forma harmoniosa, sem incompreensões e interpretações equivocadas. Por isso, é preciso que o líder saiba lidar com situações em que é necessário o levantamento de informações adequadas e merecedoras de crédito para que possa tomar decisões acertadas.

A comunicação interpessoal depende da atuação direta das pessoas com as pessoas. Por isso os líderes precisam promover o desenvolvimento dos colaboradores para que que estejam satisfeitos, inspirando aos subordinados confiança, respeito e espírito de equipe, sendo receptivos e levando adiante as melhores ideias, promovendo maior comprometimento e alcance dos objetivos.

Para ser um líder, é necessário desenvolver atitudes e habilidades que auxiliem na condução de um grupo de pessoas, buscando tomar decisões e ações acertadas tendo em mente, objetivos orientados para resultados. Para tanto, uma inteligência privilegiada não basta, é necessário a combinação com outras qualidades pessoais, como espírito democrático, entusiasmo pelo trabalho em equipe, habilidade em inspirar confiança, competência técnica,

habilidade de delegação, controle emocional, autenticidade, compreensão da natureza humana, respeito pelo ser humano, habilidade em propor e estimular ideias, habilidade em ensinar e despertar melhores talentos.

No cenário atual, a liderança volta-se para a formação de equipes de trabalho unidas, em que os indivíduos estabelecem relações de respeito e reciprocidade. Para se tornar um líder eficaz, é preciso ouvir e procurar entender seus colaboradores, avaliando o que aconteceu e quais são os melhores passos a serem dados, comunicando aos principais integrantes da equipe o que observou e agir com base em sua descoberta.

Para Chiavenato (1994, p. 148-149), "o líder surge com o um meio para o alcance dos objetivos desejados pelo grupo. O comportamento de liderança deve ajustar o grupo atingir seus objetivos ou a satisfazer suas necessidades". Nesse contexto o líder deve ser capaz de rumar ao desconhecido; ter visão; saber convencer as pessoas; cativar subordinados; importar-se com eles; possuir energia e foco de atuação para saber motivá-los e levá-los ao lugar desejado e certo, atingindo com sucesso os objetivos e metas organizacionais.

Na realidade os líderes não funcionam isoladamente, necessitam da equipe, articulando-se aos colegas para atingir os propósitos. Portanto, a noção de coletivo precisa prevalecer com relação aos objetivos individuais.

Conforme Peter Drucker (1992), a liderança eficaz demanda alguns princípios, descritos pelo autor como:

A. Liderança é o próprio TRABALHO.

"A base da liderança eficaz é identificar qual a missão da organização, definindo-a e estabelecendo-a com clareza e visibilidade. O líder estabelece as metas, as prioridades e mantêm os padrões".

B. O líder precisa encarar a liderança com RESPONSABILIDADE.

O líder não pode ver a sua posição como privilégio. Os possíveis líderes eficazes raramente são permissivos com eles mesmos. Isto é, quando as coisas vão mal, eles não culpam os outros.

C. Outro requisito da liderança é ganhar CONFIANÇA.

Se não houver isso, não há liderança, porque não haverá seguidores - e a única definição de um líder, é alguém que tem seguidores. "Para confiar num líder não é necessário gostar dele. A confiança é a convicção de que o líder age conforme o que diz. É uma crença em algo muito antiquado, chamado integridade" (DRUCKER, 1992).

Sendo assim, observamos que a liderança relaciona-se com a capacidade de trabalhar em grupo e de priorizar os objetivos da coletividade. Para tanto, os valores que perpassam o exercício da liderança vinculam-se com a formação humanizada, em que a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências visam o comprometimento com o coletivo, com um modelo de desenvolvimento socialmente referendado, em que os frutos dos avanços tecnológicos e científicos sejam partilhados por todos.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DA FORMAÇÃO PARA A LIDERANÇA

Relacionar o processo formativo no Ensino Superior com o desenvolvimento da liderança, supõe acreditar no poder transformador da educação. Essa aposta fundamenta-se na afirmativa de Paulo Freire: *"Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda."* (FREIRE, 2000, p.67).

Nesta perspectiva, o Ensino Superior não pode resumir-se a uma diplomação, ao desenvolvimento de técnicas para o exercício profissional. A partir de sua dimensão ético-política, a educação necessita cooperar com a sociedade, formando indivíduos capazes de agir e interagir, garantindo não somente a sobrevivência da humanidade e do planeta, como também a resolução de problemas inadiáveis do contexto contemporâneo. Esse é o tipo de líder que interessa formar.

Consequentemente, cabe ao professor mais do que a socialização do conhecimento e a organização de espaços-tempos de aprendizagem. Na concepção de Paulo Freire, o educador comprometido "ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer" (2000, p. 44). Portanto, a dimensão ético-política da educação, especialmente na Universidade, em que a relação ocorre entre adultos, torna-se central, a fim de que a formação técnico-científica conduza ao desenvolvimento de competências, e, paralelamente, à assunção de posturas críticas diante do mundo, a partir das quais os indivíduos comprometam-se com uma projeto humanizado de sociedade.

De acordo com Freire, "se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa" (2007, p. 22). De fato, não se rata de negar a relevância do desenvolvimento científico

e tecnológico, mas de priorizar a qualidade das relações humanas, a partilha dos resultados dos avanços, a igualdade de oportunidades e o respeito a si, aos outros e ao ambiente.

Nesse sentido, a formação de líderes supõe, na verdade, a capacitação de indivíduos para exercer o protagonismo social, defendendo a cidadania e os direitos humanos. Tal protagonismo materializa-se no "compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem" (FREIRE, 2007, p. 25).

Sobre o papel do educador nesse contexto, Freire considera que:

> Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (1991, p. 126).

No meio acadêmico, o educador pode ser o potencializador da capacidade de sonhar dos seus alunos, mobilizando suas potencialidades para a construção do conhecimento, e, consequentemente, para a superação das condições de opressão. Para tanto, as práticas pedagógicas necessitam ser significativas, desafiando os universitários a engajarem-se socialmente.

A liderança, nesse ínterim, é ação voltada ao bem do coletivo. A pró atividade visa o progresso da sociedade como um todo. "Vê-se necessidade de despertar a consciência de que todo ser humano é sempre agente transformador do mundo e que essa ação deve ser dirigida no sentido de uma busca pela melhoria do ambiente e das pessoas" (ANTUNES, 2004, p. 47).

A ação educativa acontece na relação educador e educando, mas é permeada pelo desejo incessante que aguça a curiosidade, que traz a dinâmica de aprender com significado, em que o educador saiba o que vai ensinar e, portanto, incentiva o aluno a perguntar, a conhecer, pois de acordo com Paulo Freire:

> Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache "repousado" no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (2007, p. 86).

Em sala de aula, professor e alunos aprendem e crescem juntos, caminhando em direção ao ser mais, concebido por Freire como projeto de vir a ser dos homens, como possibilidades de ressignificação de seus próprios destinos e dos destinos do mundo. Esse perfil de liderança não é inato. Portanto, pode ser desenvolvido por todos os indivíduos.

Formar líderes demanda, assim, a ação decisiva de educadores comprometidos. Por isso, no entendimento freiriano, "o educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador", seu papel é "ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria" (FREIRE, 2003, p. 52-117). A aprendizagem torna-se uma experiência significativa, na qual o prazer da descoberta e da partilha dão sentido aos conceitos aprendidos.

Diante dessa situação, Masetto (2001, p.144) propõe que:

> [...] seja explicitado como pode ser entendida a mediação pedagógica em um ambiente de aprendizagem. Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento, do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem não uma ponte estática, mas uma ponte 'rolante', que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Confirma-se a tarefa do professor é também a de um incentivador da mudança, de um profissional engajado na preparação de um profissional para atuar em benefício da sociedade. Sua função não é a de dono do saber, e sim de mediador, que propicia momentos de interação e troca em sala de aula. Como argumenta Gadotti (2000, p. 9):

> [...] o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos.

Especialmente por tratar-se de jovens e adultos, no Ensino Superior não se admite que a aprendizagem ocorra de forma passiva e acrítica. Enquanto sujeitos do conhecimento, os estudantes dialogam entre si, mediados pelo professor, debatendo, argumentando, aprendendo a ouvir opiniões diferentes, desenvolvendo o pensamento crítico e ampliando o entendimento sobre a realidade vivida.

Como alerta Freire (1975, p.66), [...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Nesta concepção, a educação e a formação de líderes cooperam para o crescimento do acadêmico, para que ele esteja preparado, nas condições reais, para seguir a sua profissão, liderar e contribuir para o desenvolvimento sustentável da comunidade em que se inserem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões esboçadas neste texto, procuramos ressignificar as aprendizagens construídas ao longo da formação em Administração. Estando na etapa final do curso, observamos que a liderança é um tema amplamente debatido no contexto universitário.

No entanto, a abordagem predominante é a de viés neoliberal, em que estimula-se a competitividade e o individualismo. Não é esta a concepção que consideramos a ideal para um projeto humanizado de sociedade. A liderança de que necessitamos é aquele em que as pessoas colocam os seus talentos e potencialidades a serviço do coletivo, em busca de uma sociedade mais justa, igualitária e próspera para todos.

Outro fator a ser destacado é a prática pedagógica operacionalizada pela maioria dos docentes, sendo esta ainda marcada pela concepção tradicional de ensino. Em geral, a atenção recai sobre a dimensão técnico-científica, em detrimento das dimensões estética e ético-política. Assim, muitas vezes, as aulas voltam-se apenas ao desenvolvimento de competências técnicas estritamente voltadas ao futuro exercício profissional. Essa prática negligencia os compromissos com a cidadania e com a vivência dos valores humanos, como solidariedade, ética e respeito mútuo.

Consequentemente, as propostas pedagógicas nem sempre privilegiam o diálogo e a criticidade. Isso demonstra a necessidade de transformação do fazer pedagógico docente, tornando os acadêmicos sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem. Somente assim será possível atingir o propósito de formação de líderes, de indivíduos capazes de empregar seus saberes, técnicas e potencialidades em benefício da coletividade.

Frente ao exposto, defendemos uma educação humanizadora e emancipatória, por meio da qual o Ensino Superior passe a significar mais do que o acesso a um diploma. É necessário que a formação acadêmica propicie a ampliação de horizontes culturais, a interação, o debate, a criticidade, a formação para a liderança e o empreendedorismo, tornando os indivíduos protagonistas de suas próprias histórias e da construção de um outro mundo possível. Nessa lógica, convém retomar os ensinamentos de Paulo Freire, para inspirar uma proposta educativa, de fato, libertadora, dialógica e crítica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil:** Prioridade Imprescindível. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

BASS, B. M. **The Bass Handbook of Leadership:** Theory, Research & Managerial

Applications. 4. ed. New York: Free Press, 2008.

BURIN, Y. NASCIMENTO, L.A. ***Liderança no Contexto Organizacional:*** *Desafios para a formação de Novos Líderes*. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, São Luiz Gonzaga, 3/2016.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas:** o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 3. ed, 2008

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoal:** o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Campus, 13. ed, 1999.

CHIAVENATO, I. **Gerenciando pessoas:** o passo decisivo para a administração participativa. São Paulo: Makrar Books, 3. ed. 1994.

DOWBOR, L. **A reprodução Social.** São Paulo: Vozes, 1998.

DRUCKER. Peter F. **Administrando para o futuro:** os anos 90 e a virada do século. São Paulo: Pioneira, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Porto: Afrontamento, 1975, 2. ed, São Paulo e Terra.

_____, A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez; 1991.

_____, A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez; 1979.

_____, Educação e mudança. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____,Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

_____, Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____, Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

KENSKI, V.M. **O papel do Professor na Sociedade Digital.** In: CASTRO, A. D. de CARVALHO, A.M.P. de (Org.). **Ensinar a Ensinar:** Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo; Ed. Pioneira Thompson Learning, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério 2º grau série, formação de professores).

.

LÜCK, Heloisa. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005, p. 203.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2001.

MAXWELL, John C. **Bíblia da liderança cristã.** Barueri, São Paulo. Sociedade Bíblica do Brasil, p.1344, 2007.

MINICUCCI, Agostinho. **Psicologia aplicada à administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MOURA. M. **A atividade de ensino como ação formadora.** In: CASTRO, A. & CARVALHO, A (orgs). Ensinar a ensinar: didática para a escola. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

SEGNINI, L.R.P. Educação e Trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. São Paulo. **Em perspectiva**, 14(2) 2000.

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A ÉTICA DO CUIDADO NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL MÉDICO: A INSERÇÃO DA TEMÁTICA DE CUIDADOS PALIATIVOS NOS CURRÍCULOS DE MEDICINA COMO PONTO DE ANÁLISE

Adriana Elisa Wilk[1]
Luci Mary Duso Pacheco[2]
Zequiela Cristiane Russi[3]
Daniela Jéssica Veroneze[4]

Resumo: Dentro da disciplina de Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação da URI - Câmpus de Frederico Westphalen, no Mestrado em Educação (PPGEdu), propõem-se uma busca pelo estado do conhecimento no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a respeito do tema "A ética do cuidado na formação do profissional médico: a inserção da temática de cuidados paliativos nos currículos de medicina como ponto de análise.". Tal pesquisa de cunho qualitativo tem por objetivo revelar o que se tem publicado em nível nacional nas diversas áreas do conhecimento educação, ética e medicina/área da saúde. Conclui-se, com as análises feitas ao longo do artigo, pela validade do tema escolhido, uma vez que pode ser um instrumento de identificação da realidade com relação à ética do cuidado nos cursos médicos, levando a uma reflexão acadêmica sobre esse assunto.

Palavras-chave: Matriz Curricular de Medicina. Educação Paliativa. Ética do Cuidado nos Cursos de Medicina.

ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA ÉTICA DEL CUIDADO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL MÉDICO: LA INSERCIÓN DE LA TEMÁTICA DE CUIDADOS PALIATIVOS EN LOS CURRÍCULOS DE MEDICINA COMO PUNTO DE ANÁLISIS

Resumen: En el marco de la disciplina de Investigación en Educación del Programa de Postgrado de la URI - Câmpus de Frederico Westphalen, en el Máster en Educación

[1] Mestranda em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen. Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo – RIEDEDE. adrianawilk@gmail.com.
[2] Doutora em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen. Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo – RIEDEDE. luci@uri.com.br.
[3] Mestranda em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação: políticas públicas e gestão. zequirussi@yahoo.com.br.
[4] Mestre em Educação. Colégio Estadual Professor Mantovani – Erechim. Ética, educação e formação de professores. dveroneze@hotmail.com.

(PPGEdu), se propone una búsqueda por el estado del conocimiento en el banco de datos del Instituto Brasileño de Información en Ciencia y (BID), en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) acerca del tema "La ética del cuidado en la formación del profesional médico: la inserción de la temática de cuidados paliativos en los currículos de medicina como punto de análisis.". Esta investigación de cuño cualitativo revela lo que se ha publicado a nivel nacional en las diversas áreas del conocimiento educación, ética y medicina / área de la salud. Se concluye, con los análisis realizados a lo largo del artículo, por la validez del tema escogido, ya que puede ser un instrumento de identificación de la realidad con relación a la ética del cuidado en los cursos médicos, llevando a una reflexión académica sobre este asunto.
Palabras-clave: Matriz Curricular de Medicina. Educación Paliativa. Ética del cuidado en los cursos de medicina.

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema em questão vem da necessidade inerente à formação médica em aliar o vasto conhecimento científico aos princípios do cuidado para com o outro, tendo como foco e exemplo desse último, os cuidados paliativos. Como muito bem descreve Leonardo Boff em seu livro, Saber Cuidar: a ética do humano-compaixão pela terra (2014, p. 111):

> O grande desafio do ser humano é combinar trabalho com cuidado. Eles não se opõem, mas se compõem. Limitam-se mutuamente e ao mesmo tempo se complementam. Juntos constituem a integralidade da existência humana, por um lado, ligada à materialidade e, por outro, à espiritualidade. O equívoco consiste em opor uma dimensão à outra e não vê-las como modos-de-ser do único e mesmo ser humano.

É indissociável a palavra cuidado – de cuidar, zelar – da prática médica. Desde os relatos mais ancestrais sobre esta profissão, encontra-se o princípio de que a profissão está a serviço da saúde do ser humano, englobando-se aspectos físicos, biológicos, psíquicos e sociais.

Ao pensar o ser humano e sua vasta rede de complexidades, muitas vezes atrela-se à saúde ao verbo viver e à doença ao verbo morrer. Nesse caminho peculiar, o encontro com profissionais da saúde é muitas vezes indispensável e necessário.

A atuação do profissional médico vai além de sua competência técnica e teórica. Ética e empatia são instrumentos de primeira grandeza no trato com o outro. Para alcançar o status de saúde, faz-se necessário imprimir esforços para driblar a doença, mas nem sempre esse jogo tem garantia de vitória da primeira. Espera-se que com o mesmo comportamento ético imprimido na busca da cura, o sofrimento também seja aliviado e o final da vida, por sua

vez, seja digno, especialmente em tempos de grande e rápida evolução tecnológica, que muitas vezes leva à obstinação terapêutica e superficialidade da relação médico-paciente.

De acordo com o dicionário Houaiss (2009), o termo "cuidado" foi datado na língua portuguesa, no século XIII, derivado da palavra latina *cogitatus*, a qual significava meditado, pensado, refletido. Atualmente o conceito de cuidado, reveste-se das essências de zelar, advertir e incumbir-se. No que tange ao termo "paliativo" para o dicionário, termo este que tem datação de 1601 na língua portuguesa, refere-se à qualidade de acalmar, abrandar temporariamente o mal, atenuar ou protelar uma crise. Para Menezes (2004), esta palavra deriva do latim "*pallium*" e significa capa ou manto, sugerindo proteção, acolhimento e ocultação, conceitos subjacentes aos sintomas decorrentes das progressões das doenças.

Contemporaneamente essas duas palavras combinadas e expressadas, na área da saúde, referem-se, de acordo com a World Health Organization (WHO) – Organização Mundial da Saúde, como conhecida na Língua Portuguesa – a,

> [...] um conjunto de medidas que visam à melhoria da qualidade de vida de pacientes e familiares que se deparam com questões relacionadas a uma doença ameaçadora da continuidade existencial, através da prevenção e do alívio do sofrimento possibilitados pela identificação precoce, pela eficiente avaliação e tratamento da dor, bem como pela atenção a outros sintomas físicos, psíquicos e espirituais (WHO, 2006, s/p)[5].

Considerando que a 67ª assembléia desta mesma organização, realizada em maio de 2014, afirma que "cerca de 40 milhões de pessoas necessitam de cuidados paliativos anualmente em todo o mundo […] devido ao aumento da população geriátrica, doenças crônicas não transmissíveis e que esta necessidade também é evidente na população pediátrica […]"[6] (WHO, 2014, s.p), acredita-se que o provisionamento de adequado trabalho nesta área seja uma questão de políticas públicas na atualidade.

Assim, torna-se evidente a necessidade de que temas como terminalidade, morte, tratamento digno de doenças crônicas, manejo adequado de sintomas físicos e psíquicos, bem como o acompanhamento dos familiares durante o processo de terminalidade e luto de seu ente querido, sejam debatidos e aplicados na comunidade acadêmica envolvida na área da saúde.

Dessa forma, busca-se com este artigo, encontrar referenciais teóricos produzidos no Brasil, através da análise de dissertações e teses sobre o tema "A ética do cuidado na

[5]Tradução livre da autora.
[6] Tradução livre da autora.

formação do profissional médico: a inserção da temática de cuidados paliativos nos currículos de medicina como ponto de análise", visando por meio de uma observação aprofundada sobre como as variantes desse tema têm sido abordadas academicamente no período de 2008 a 2017, de forma a constituir um pilar teórico para dissertação de Mestrado no Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

Dessa forma, realizou-se uma pesquisa do estado conhecimento, que segundo Morosini e Fernandes (2014), pode ser definida como um registro e categorização que leva à reflexão e síntese sobre a produção cientifica de uma determinada área, em um recorte temporal, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Este trabalho tem também caráter bibliográfico[7] e documental[8], uma vez que envolve consulta ao banco de teses e dissertações do banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), na plataforma digital da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no recorte temporal já citado.

O artigo está subdividido, além da introdução, em metodologia, a qual aborda as características e levantamento de dados, análise dos dados quantitativos e qualitativos, discussão e considerações finais.

2 METODOLOGIA

A alocação dos dados foi realizada através de pesquisa pela internet no banco de teses e dissertações do banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (http://bdtd.ibict.br/vufind/), devido ao seu poder de concentração de dados, contemplando o cadastramento de 102 instituições, com 315.559 dissertações e 157.322 teses, além de recursos facilitadores para extração dos dados.

O recorte histórico escolhido foi de 10 anos, compreendendo uma pesquisa de 2008 a 2017. Este levantamento de dado foi realizado na data de 22 de fevereiro de 2018. Para isso, utilizou-se três descritores principais, sendo eles: "Matriz curricular de medicina", com refinamento para educação médica, localizando duas teses e cinco dissertações; "Educação paliativa", com refinamento para medicina, com este descritor encontrou-se 13 teses e 29

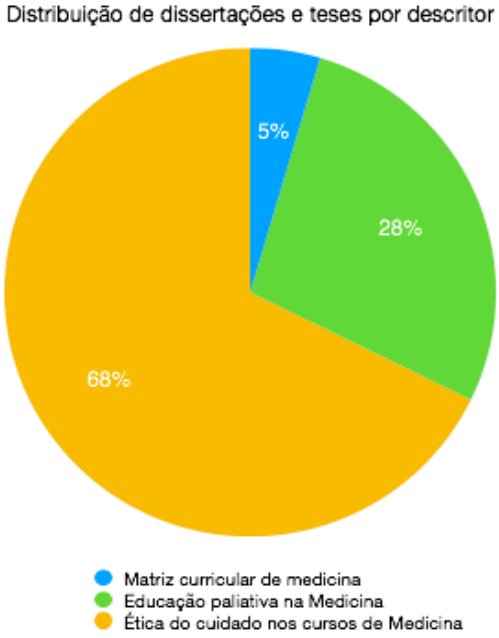
[7] De acordo com Gil (2002), pesquisa bibliográfica se desenvolve com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.
[8] Pesquisa documental, segundo Gil (2002) utiliza-se de material que ainda pode ser reelaborado e analisado de acordo com o objetivo da pesquisa.

dissertações; e o descritor "Ética nos cursos de medicina", com refinamento assuntos de medicina, totalizando 46 teses e 57 dissertações. Estes dados serão analisados na subseção seguinte.

3 ANÁLISE DE DADOS

Para melhor compreensão dos dados elencados à pesquisa, na Plataforma, fez-se necessária a criação de gráficos para o aprofundamento das análises e possibilidades alargadas de maior conjectura de justificativas ao futuro trabalho a ser desenvolvido, o qual tem formato de dissertação de mestrado. Com o refinamento dos dados, encontrou-se um total de 152 trabalhos, sendo 61 teses e 91 dissertações com os descritores alocados na metodologia deste artigo, conforme pode ser verificado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição de dissertações e teses por descritor.

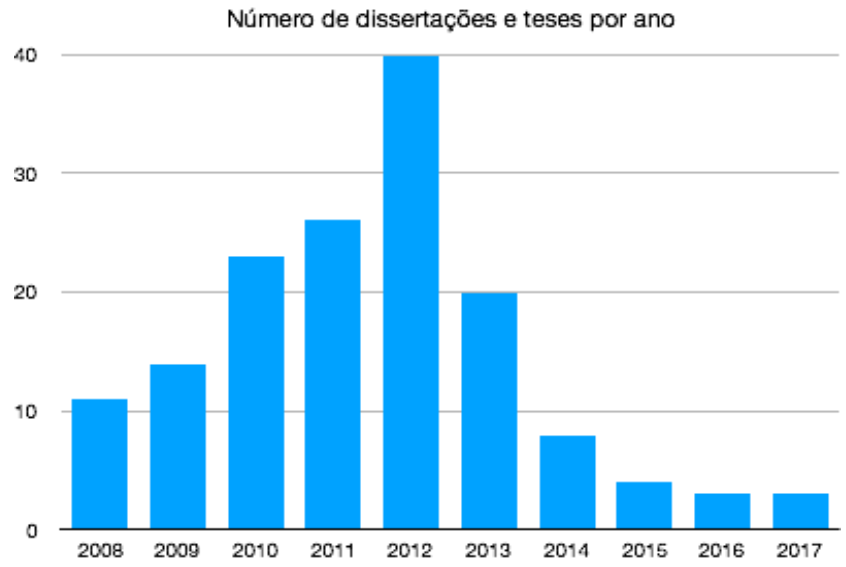


Fonte: AUTORA, 2018.

Pode-se perceber que em comparação com os demais descritores, uma menor incidência de trabalhos de pós-graduação *stricto senso,* com os temas "Matriz curricular de Medicina" e "Educação paliativa na medicina". Nessa perspectiva, entende-se que a futura incursão possa ter relevância teórica com relação à ética do cuidado nos currículos médicos, haja vista seus percentuais e a necessidade de se debater tais temas nessa área e nesse curso.

Na sequência de verificação dos descritores, identifica-se a distribuição temporal das monografias já defendidas, a qual se expressa no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Número de dissertações e teses por ano de defesa.

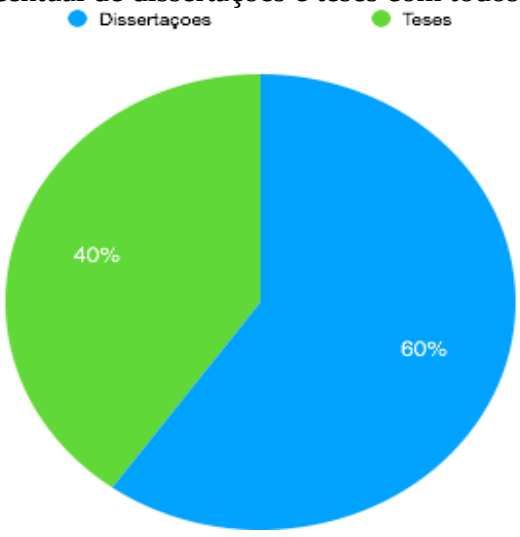


Fonte: AUTORA, 2018.

Percebe-se um pico de defesas de dissertações e teses entre os anos de 2010 e 2013, sendo a maior incidência no ano de 2012, possivelmente devido às novas diretrizes curriculares editadas em 2001, 2007, 2008 e 2012, bem como ao incremento de pesquisas científicas relacionadas à área de oncologia clínica.

Nessa lógica, procurou-se compreender a distribuição entre dissertações e teses nesse período, observando- se, conforme o Gráfico 3, uma maior concentração de dissertações que teses, sendo essas últimas, pesquisas inéditas com os temas abordados nos descritores.

Gráfico 3: Percentual de dissertações e teses com todos os descritores.



Fonte: AUTORA, 2018.

Com base nessa análise de dados, reitera-se a importância do desenvolvimento de pesquisas integradoras da ética do cuidado nos currículos das Faculdades de Medicina brasileiras, a qual se insere em várias disciplinas, direta ou indiretamente, como o que é visto na área de cuidados paliativos. Essa área foi escolhida pelo fato de remeter a uma grande interface dentro da área da saúde, congregando um trabalho humano multiprofissional.

Sendo observado os dados obtidos de forma quantitativa, julga-se necessária uma análise mais aprofundada e qualitativa sobre estas pesquisas, a fim de encontrar maiores semelhanças e divergências a futura dissertação de mestrado.

4 DISCUSSÃO: UM OLHAR FOCALIZADO SOBRE AS PESQUISAS *STRICTO SENSU* DEFENDIDAS

A seguir, discute-se as dissertações e teses mais relevantes ao tema de pesquisa, no sentido de ampliar e melhor compreender o cenário que se busca pesquisar, fazendo-se necessário analisar em sua integralidade alguns trabalhos acadêmicos já publicados. Dessa forma, escolheu-se uma dissertação e/ou uma tese por descritor.

Com o descritor “Matriz curricular de medicina” (refinamento educação médica), foi selecionada a dissertação publicada no ano de 2016 com o título “Tradução das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Medicina de 2001: Análise do Projeto Pedagógico das Universidades Federais da Região Sudeste do Brasil”. Nesse trabalho, de forma qualitativa, através de análise documental, o autor buscou investigar os Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) dos cursos de Medicina das Universidades Federais da Região Sudeste brasileira, em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Medicina, reformuladas em 2001, visando especificamente, a construção, validação e tradução da DCN (2001) nos projetos pedagógicos. Ademais, tal trabalho tinha como foco, além da análise dos PPC destes cursos, construir por meio das diretrizes e dos projetos o perfil profissional do egresso e o currículo médico. Neste trabalho é traçado um percorrido histórico a respeito da oficialização da formação médica no Brasil, bem como do trabalho desenvolvido a nível regulatório no sentido do estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais através da criação da CINAEM, Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico em 1990, cujo objetivo principal era a identificação de aspectos favoráveis e desfavoráveis para formação médica no país, sendo essa Comissão composta por atores governamentais e não

governamentais. Como resultado da pesquisa, além da identificação de algumas limitações da aplicação prática da DCN 2001, evidenciou-se também o momento singular único vivido pelas escolas de Medicina com o Programa Mais Médicos, onde independente da fonte de financiamento da Instituição (pública ou privada), o objetivo da formação profissional visa o trabalho no Sistema Único de Saúde. Pontua-se, de forma oportuna na dissertação, que a formação médica é interdependente do binômio "Estrutura Curricular" e "Perfil Profissional", em que a prática, no sentido amplo (visão do sistema, compromisso com os usuários, gestão do cuidado e a dimensão biopsicossocial do processo saúde-doença), dos egressos dos cursos de Medicina avaliados, tem estreita relação com as vivências educacionais no período de graduação. (ARRUDA 2016).

Já com o descritor "Educação paliativa" com refinamento para Medicina, foi selecionada a tese, defendida em 2010 por Magaly Bushatsky, sob o título "Pacientes fora da possibilidade terapêutica: percepções de cuidadores, estudantes e profissionais de saúde diante da finitude e cuidados paliativos". Nesta tese, a autora inicialmente discorre amplamente sobre a conceituação teórica do desenvolvimento dos cuidados paliativos como ciência na área da saúde para depois, num segundo capítulo, debater temáticas de intervenção educativa em cuidados paliativos, cuja articulação se dá no processo de ensino-aprendizagem, como formador de profissionais indissociáveis de sujeitos sociais, com a capacidade de lidar em contextos de complexidade e incertezas. Dessa forma, inseriram-se os assuntos norteadores dos Cuidados Paliativos através de um estudo prospectivo observacional e qualitativo, configurado através de 290 entrevista, as quais foram compiladas e verificadas por meio da análise de conteúdo por associação de palavras, aplicadas a alunos do terceiro período de ciências da saúde, humanas e sociais e membros da equipe de cuidados paliativos. As respostas ou palavras provenientes dessa intervenção foram categorizadas nos grupos de sofrimento, aceitação, cuidado e finitude; foram analisadas também por meio de dados demográficos e dados dos cursos de graduação. A autora infere que os dados permitiram identificar uma relação entre o paciente terminal ou fora de possibilidade terapêutica e o sofrimento, não havendo menção neste ponto ao sentido do cuidar. A pesquisa conclui desta forma, a ocorrência de um direcionamento, por parte dos estudantes, à percepção de sofrimento do aspecto físico do binômio saúde-doença; uma dissociação entre a aceitação da doença e do cuidar como forma de ofertar qualidade de vida; a percepção da finitude como sinônimo de morte, dissociado da prestação de cuidados, bem como a associação do cuidado à terminalidade ou a doenças crônicas, restringindo-o à incapacidade do curar. Em última

instância, as associações feitas pelos estudantes evidenciaram uma formação inicial incipiente acerca dos cuidados paliativos e direcionada para doença fatal e procedimentos dolorosos. Observou-se também, com o desenvolvimento do estudo, o não despertar e a falta de desafios aos cuidados paliativos, demonstrados pela falta de educação reflexiva sobre essa temática, a necessidade de se estimular a sintonia entre os profissionais da saúde, como também a necessidade de introduzir oportunidades sobre o gerenciamento de diferentes situações conflitantes, desenvolvendo assim, habilidades e competências de comunicação eficientistas sobre cuidados paliativos para pacientes fora das possibilidades terapêuticas. (BUSHATSKY, 2010).

Finalizando as análises qualitativas do tema pesquisado na plataforma BDTD, destacou-se e analisou-se a tese de 2013, intitulada como "O bem como guia da ação: a ética na formação de estudantes de medicina e de enfermagem", de autoria de Cássia Regina Rodrigues Nunes. Neste trabalho a autora explora a clássica obra de Aristóteles, "A Ética a Nicômaco", como uma vertente fundamental para o desenvolvimento do ser humano, pontuando a atuação de aprendizagem e profissionalização na área da saúde. Sendo assim ela transpõem e mostra como os questionamentos éticos e morais estão imbricados fortemente nas áreas da medicina e da enfermagem. Para a autora é tamanha a complexidade destas profissões, onde a consequência de um ato é importante não só ao sujeito, mas a todo contexto em que o mesmo está inserido, levando então a necessidade de normatização através de códigos de ética onde se busca regularizar condutas aceitas e acatadas por certas comunidades profissionais. Na década de 70, difundiu-se um movimento chamado de Bioética, presente nestas duas áreas e também no Direito, o qual tem como base, dentre outras perspectivas, "[...] desenvolver no profissional o pensamento reflexivo, a respeito de sua prática, de modo que suas atitudes cotidianas passem a ser mais sensatas, conscientes e, conforme se prescreve para a área da Saúde, mais humanizadas." (NUNES, 2013, p. 25). Ressalta, embasada nos fundamentos éticos da Grécia antiga, a dinâmica do ensino/aprendizagem desta matéria no contexto da saúde, onde a ética além do conhecimento técnico, supostamente, seja um leme que irá guiar as intervenções terapêuticas destes profissionais.

Ao analisar os textos relacionados ao tema, conclui-se que, no que tange à educação médica, a sociedade espera que o médico seja um profissional responsável, com capacidade técnica e humana, capaz de atuar em momentos cruciais de incertezas perante a vida e a morte. Aliada a essa formação profissional, além do papel fundamental da escola médica, existe a capacidade singular de cada um em termos de raciocínio decisório, empatia e

interação com o outro, mostrando assim a pluralidade de condutas médicas a serem desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo da formação inicial e continuada deste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vastos são os campos da educação e das ciências da saúde e muitos também são os seus pontos de convergência. Porém parece haver um marco comum, antes de todas as infinitas derivações que cada área pode ter. Esse marco, refere-se justamente ao encontro entre seres humanos e ao quão transformadora a sua reação pode ser. Olhar o outro e enxergá-lo como um ser-em-si, que conforme o filósofo Martin Heiddeger, em sua obra Ser e Tempo, coloca que a "essência da presença está em sua existência" (HEIDDEGER, 2015, p. 85) e que esta pode ser a base transformadora da relação médico-paciente, necessária ao exercício da profissão médica em suas várias especialidades.

Em nível acadêmico, expor os alunos a esse olhar diferenciado com relação ao outro, não invalida o conhecimento teórico sobre a biologia humana e suas patologias, pelo contrário, conjugando empatia e técnica, o raciocínio clínico se eleva a um patamar capaz de racionalizar a tecnologia a ser empregada de uma forma mais lógica, seja em termos de exames ou de medicamentos.

O respeito e reconhecimento do outro, neste caso o paciente em sua autonomia, complexidade biológica e psíquica, sua fragilidade, bem como de seu contexto familiar e social, implica no exercício de uma medicina ética, levando ao cuidar do outro e cuidar de si. Constitui-se, assim, num desafio constante para todos envolvidos na academia médica.

Infere-se, após as análises das dissertações e teses encontradas com o tema "A ética do cuidado na formação do profissional médico: a inserção da temática de cuidados paliativos nos currículos de medicina como ponto de análise" na plataforma BDTD, que há a necessidade de ampliação de discussões e trabalhos sobre este assunto, articulando a educação e a medicina, de modo, como destaca Arruda (2016), que evidencie o foco do ensino médico com o Sistema Único de Saúde, buscando efetivar o que foi proposto pela DCN de Medicina 2001, contemplando assim, maior parte da população nacional.

Assim, a ética do cuidado parece ser indissociável da prática na área da saúde, porém nem sempre pode ser considerada como algo nato do ser que a exerce, conforme visto nas teses de Nunes (2013) e Bushatsky (2010), em que na última, a menção de doenças graves ou incuráveis, levou à associação direta com a palavra morte, não passando pela idéia do

cuidado. Pode-se depreender, portanto, a necessidade da ponte do ensino para traçar um caminho de cuidado frente às diversas situações de risco de vida, o que reforça a escolha da disciplina de cuidados paliativos de forma ilustrativa. Desta forma, conclui-se pela validade do tema escolhido, uma vez que pode ser um instrumento de identificação da realidade com relação à ética do cuidado nos cursos médicos, levando a uma reflexão acadêmica sobre este assunto.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, F. T. **Tradução das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de medicina de 2001 :** análise do projeto pedagógico das universidades federais da regiãosudeste do Brasil. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Clínica) – Área de concentração Ciências da Saúde, UFSCar, São Carlos, 2016. Disponível em: < https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8112 >. Acesso em: 29 abr. 2018.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **IBICT**. Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/ >. Acesso em: 25 mar. 2018.

BOFF, L. **Saber cuidar:** ética do humano – compaixão pela Terra. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BUSHATSKY, M. **Pacientes fora da possibilidade terapêutica:** percepções de cuidadores, estudantes e profissionais de saúde diante da finitude e cuidados paliativos. 2010. 113 f. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Centro de Ciências da Saúde, UFP, Pernambuco, 2010. Disponível em: < https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9107/1/arquivo1403_1.pdf >. Acesso em: 29 abr. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: Conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

HOUAISS, A. (Ed.). **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Objetiva Ltda, 2009.

HEIDDEGER, M. **Ser e tempo.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

MENEZES. R. A. **Em busca da boa morte:** antropologia dos cuidados paliativos. Rio de Janeiro: Garamond, FIOCRUZ, 2004.

NUNES, C. R. R. **O bem como guia da ação:** a ética na formação de estudantes de medicina e de enfermagem. 2013. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2013. Disponível em: < https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104847/nunes_crr_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y >. Acesso em: 29 abr. 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION: WHO Definition of Palliative Care. Disponível em < http://www.who.int/cancer/palliative/definition/en/ >. Acesso em: 27 mar. 2018.

O ADOECIMENTO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO DO ALTO URUGUAI[1]

Cananda Maria S. Teixeira[2]
Marcelo Tenedini [3]
Jaqueline Marafon Pinheiro [4]

Resumo: As mudanças que ocorreram no setor trabalhista com o passar dos anos, provocou demasiadas alterações no modo de vida dos trabalhadores. Com a atividade docente não é diferente. A sobrecarga desses trabalhadores vem aumentando cada vez mais, assim como o peso da responsabilidade de ensinar e formar cidadãos. Este estudo tem como objetivo identificar quais são as doenças laborais mais comuns na atividade docente entre os professores do Ensino Fundamental e identificar as consequências das doenças laborais na prática docente Como principais resultados temos o estresse, depressão, problemas respiratórios e ansiedade, patologias as quais podemos observar que fazem parte da rotina de trabalho do profissional docente, assim como pré-dispõe o aparecimento de outras patologias, relacionadas ao sistema imunológico. Com o encaminhamento ao final dessa pesquisa, podemos observar que a classe de profissionais docentes, tornou-se uma classe de grande vulnerabilidade, fazendo com que haja uma porta de entrada para várias patologias relacionadas a saúde mental, as quais pré-dispõem outras patologias, que vem fazer parte do dia-a-dia desses profissionais, os quais são indispensáveis para a nossa sociedade e merecem receber mais cuidado, reconhecimento e um olhar mais aprofundado com relação ao seu importante papel social.

Palavras chaves: Professor; Adoecimento docente; Ensino Fundamental

THE SICKNESS OF THE TEACHERS OF THE ELEMENTARY SCHOOL OF THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF A MUNICIPALITY OF THE REGION OF THE HIGH URUGUAY

Abstract: The changes that have occurred in the labor sector over the years have caused too many changes in the way of life of workers. . With the teaching activity is no different. The overload of these workers is increasing, as is the burden of teaching and training citizens. This study aims to identify which are the most common occupational diseases in the teaching

[1] Nota prévia do projeto de iniciação científica, O adoecimento dos professores do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal de um município da Região do Alto Uruguai.

[2]Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: canandamaria@hotmail.com.

[5] Acadêmico do Curso de Graduação em Enfermagem na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: marcelo_tenedine@hotmail.com

4 Enfermeira Doutoranda em Educação pela UNISINOS. Professora do Departamento de Ciências da Saúde da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai das Missões. E-mail: jaqueline@uri.edu.br

activity among primary school teachers and to identify the consequences of occupational diseases in teaching practice. The main results are stress, depression, respiratory problems and anxiety, pathologies that we can to observe that they are part of the work routine of the teaching professional, as well as pre-dispose the appearance of other pathologies related to the immune system. With the referral to the end of this research, we can observe that the class of teaching professionals has become a class of great vulnerability, making it a gateway to various pathologies related to mental health, which pre-dispose other pathologies, which is part of the day-to-day life of these professionals, which are indispensable for our society and deserve to receive more care, recognition and a deeper look at their important social role.
Keywords Teacher; Teacher abusing; Elementary School

1 INTRODUÇÃO

Para o ser humano, o trabalho é algo que dignifica, traz a sensação de inserção na sociedade, onde está contribuindo para o seu crescimento, sendo reconhecido pelo que faz, promovendo empoderamento e o sentimento de satisfação (SILVA; SACHUK; 2011). Assim como o trabalho pode ser visto de maneira que dignifica, para algumas pessoas, ele pode ser visto de uma forma que traz incômodo, estresse, proporcionando um sentimento de insatisfação ou de não inserção na sociedade (SILVA; SACHUK; 2011).

Segundo Dejour (1992), esses sentimentos estão diretamente relacionados ao ambiente em que esta pessoa encontra-se trabalhando. Pode ocorrer porque esse não era o seu trabalho dos sonhos, ou não está acontecendo da maneira que esperava e almejava, por não receber o reconhecimento e remuneração merecida ou desejada, levando o mesmo a não desenvolver gosto pelo que está fazendo, o que faz com que ele não se sinta satisfeito com o meio em que está inserido. Com as mudanças que ocorreram no setor trabalhista, o trabalho passou de uma visão de companheirismo e coletividade para, um ambiente de competitividade, individualidade e de alta produtividade, onde se tem metas a serem alcançadas, para que no fim se tenha um alto índice lucrativo, com isso o trabalhador tem que se adaptar a essas condições, usando de sua criatividade (KADOOKA; et al, 2013).

Desse modo, o ambiente de trabalho vem se tornando cada vez mais um local estressante, decorrente dos altos níveis de pressão pela demanda de alta produtividade que é imposta diariamente. Diante dessas situações, o perfil do profissional procurado no setor trabalhista sofreu bastante modificações, fazendo com que o padrão exigido seja de pessoas capazes de tomar decisões e que demonstrem iniciativas sob pressão, fazendo com que assumam responsabilidades e consigam solucionar os problemas de maneira rápida e efetiva (CAVALCANTI-VALENTE; VIANA; GARCIA; 2010).

Diante de todas essas alterações, as quais favorecem o estresse no trabalho, a saúde do trabalhador vem sendo muito discutida atualmente, pois ela gera impactos sociais e culturais na sociedade a qual o trabalhador se faz inserido, levando ao desenvolvimento de doenças laborais (SILVA; 2010). As mudanças que ocorreram com os avanços e modificações no processo de trabalho contribuíram para o constante aumento dos índices de estresse relacionados ao trabalho, o qual além de prejudicar a saúde dos trabalhadores, está afetando o bem-estar de suas famílias.

O estresse é caracterizado como uma sensação de mal-estar que pode se apresentar desde uma ansiedade até uma depressão. O estresse no trabalho não é só um prejuízo à saúde, mas também um sinal de que o organismo se encontra em sofrimento físico e emocional (OIT; 2016). O estresse no ambiente de trabalho é considerado normal para que as atividades sejam continuadas e realizadas de maneira esperada, porém no momento que este estresse torna-se constante e frequente, levando o corpo a dar respostas e sinais de cansaço, isto pode desencadear doenças e sofrimento decorrentes do estresse sofrido no local de trabalho, podendo levar o trabalhador a desencadear síndromes e doenças laborais (RODRIGUES; SANTOS; 2016).

Em se tratando do trabalho docente não é diferente. As mudanças no setor trabalhista afetaram e afetam, atualmente os trabalhadores dessa classe, a qual apresenta um aumento significativo no índice de doenças laborais decorrente do estresse sofrido no desenvolvimento de suas atividades (DIEHL; MARIN, 2016).

Paulatinamente, encontram-se pesquisadores que abordam o adoecimento docente, sendo que esses acreditam na melhoria das condições de trabalho para esses profissionais, o que resultaria em uma educação com maior qualidade para os jovens, e que levaria a um impacto social e econômico para o país. Decorrente disso, o adoecimento docente apresenta-se com relação direta com a necessidade de buscar um futuro melhor e mais igualitário para os jovens que encontram-se em situação de vulnerabilidade no país (DIEHL e MARIN., 2016; SILVA., 2017).

A rápida transformação ocorrida no contexto social, fez com que os professores precisassem usar de sua criatividade e capacidade de adaptação para encarar o mercado de trabalho, o qual tornou-se cada vez mais exigente para com esses profissionais, pois a educação se tornou algo de grande visibilidade social, o que acarreta ainda mais responsabilidades (CORTEZ et.al, 2017).

Segundo Pinheiro e Sheid (2017) para se ter um espaço de educação, é necessário que ele seja considerado um ambiente de saúde, no qual o decente tenha a possibilidade de levar educação para seus alunos de forma íntegra e digna, não precisando enfrentar todos os tipos de adversidades, as quais encontram atualmente para conseguir ministrar uma aula, em que os alunos consigam realmente aprender o conteúdo, sendo que, para isso, é necessário que o professor tenha autonomia em sala de aula.

Neves e Santana (2017) corroboram quando afirmam que o tempo fornecido ao professor para a elaboração das aulas tornou-se muito escasso, o que traz como consequência a abdicação do seu tempo de lazer para a preparação das aulas, com isso levando o profissional a ter uma sobrecarga de trabalho, o que, muitas vezes, não é reconhecido. Ser professor tem se tornado uma profissão conhecida pela sociedade como algo estressante, cansativo e que não tem o reconhecimento merecido, o que acaba provocando a sua desvalorização. Além disso, também pode-se observar que o tempo que os professores teriam para a realização de exames preventivos, muitas vezes é abdicado para que os mesmos consigam alcançar as metas que lhes foram estabelecidas.

> A profissão docente tornou-se, então, uma profissão de risco no momento em que os professores hoje, ao ensinar, têm que "agir com urgência, decidir na incerteza" (Perrenoud, 2001, p. 15); têm que se defrontar com a perda de "um público garantido e submisso, disponível para aprender o que lhe era exigido (ou para interiorizar, humildemente, que não era capaz de aprender)" (Cortesão, 2000, p. 19); têm que encontrar, por isso, soluções curriculares e pedagógicas que possibilitem a diversificação das vias de acesso ao patrimônio de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado e socialmente valorizado; têm, finalmente, de aprender a lidar com as solicitações, tantas vezes contraditórias, dos responsáveis políticos, do mundo empresarial, do mundo académico e das comunidades na qual se inserem as escolas onde trabalham (COSME e TRINDADE, 2017).

Além disso, para pensarmos em um futuro melhor, é necessário que olhemos para a educação e assim focar na elaboração de novas políticas públicas que fortaleçam as minorias, as classes que sofrem a desvalorização e não possuem autonomia para mudar a realidade que se faz presente. Para que a mudança aconteça é necessário que comece a se pensar e querer um bem coletivo, que trará benefícios a longo prazo e beneficiará outras classes de trabalhadores (PINHEIRO e SHEID, 2017).

Desse modo, apresenta-se como objetivo deste estudo, dentificar quais são as doenças laborais mais comuns na atividade docente entre os professores do Ensino Fundamental.

2 METODOLOGIA

Este trabalho é resultado de um projeto de Iniciação Científica, o qual tem como título "O Adoecimento Docente em Professores da Rede Pública de Ensino Fundamente em um município localizado em uma cidade do Alto Uruguai", e por objetivo principal identificar doenças laborais presente nessa classe de professores. Tal projeto já está em andamento há um ano.

Esse projeto tem um enfoque qualitativo. A pesquisa qualitativa permite buscar a subjetividade implícita no sujeito pesquisado, tendo em vista a possibilidade de flexibilidade no seu processo de condução. Outra característica marcante da pesquisa qualitativa é o fato de que busca compreender singularmente aquilo que estuda, já que seu foco é o particular, o individual, buscando a compreensão dos fenômenos estudados situados naquele contexto específico. (ANDRADE e HOLANDA, 2010).

Para analisar os dados coletados, foi utilizada a análise qualitativa de dados.

> Analisar os dados qualitativos significa "trabalhar" todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações possíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45).

Para iniciarmos a coleta de dados, entramos em contato com a Secretaria de Educação do município no qual o projeto está sendo realizado. Esta conversa foi realizada com o intuito de apresentarmos o projeto e solicitarmos a autorização da secretária para sua realização. Além disso, neste momento, também solicitamos a relação dos contatos das escolas municipais, para que fosse possível conversarmos com seus diretores, afim de iniciarmos a coleta de dados.

Já munidos dessas informações, entramos em contato via ligação telefônica com os diretores de todas as escolas, momento em que apresentamos o projeto, seus objetivos, metodologia, bem como a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e da Secretaria Municipal de Educação. Após esta conversa inicial, perguntamos se havia interesse que essa pesquisa fosse realizada com os professores da escola em que eles dirigiam. Após a conversa inicial e com o número de professores a serem entrevistados em cada escola, chegamos a uma

compatibilidade em relação aos horários, tanto com pesquisador e bolsista, quanto com a escola e seus profissionais que interesse em participar da pesquisa.

Ao chegarmos às escolas fomos recebidos pelas diretoras e coordenadoras pedagógicas, as quais nos forneceram uma sala reservada para que fosse realizada a entrevista de modo individual, preservando a privacidade do entrevistado. Os professores que aceitaram participar da pesquisa dirigiram-se para a sala conforme sua disponibilidade de horário, conciliando sua participação na pesquisa com o trabalho. A maioria dos professores demonstrou interesse em participar da pesquisa, assim como em saber o resultado dos dados coletados.

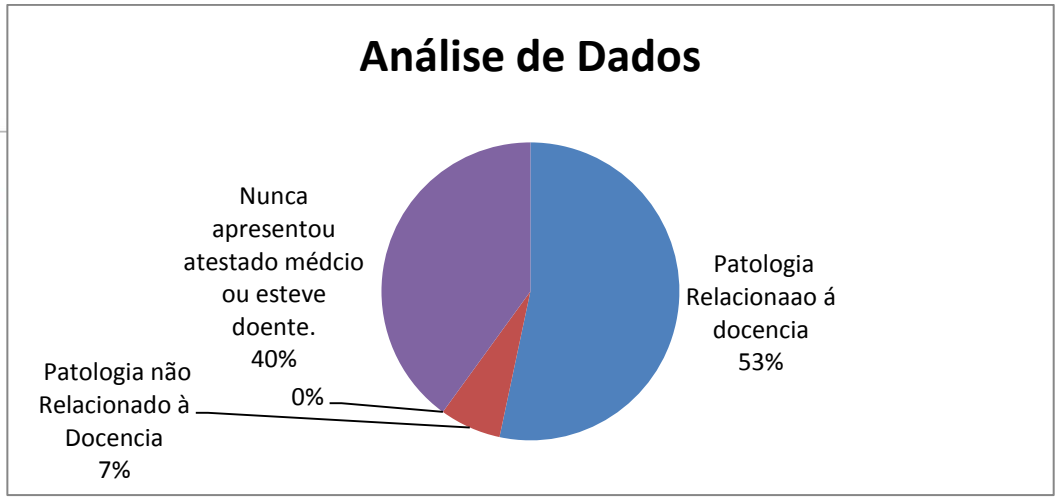
3 A DOCÊNCIA E O ADOECIMENTO

Com o término da análise de dados, podemos observar que as patologias que prevalecem na profissão docente são de origem laboral, dados os quais estão explícitos no gráfico abaixo e justifica-se pela grande demanda de trabalho à qual os professores são submetidos diariamente, assim como a sobrecarga de responsabilidade que cai sobre eles (CORTEZ et.al., 2017).

Segundo Diehl e Marin (2016), a classe de profissionais docente encontra-se em grande estado de vulnerabilidade, decorrente das más condições de trabalho às quais esses profissionais são expostos, fazendo com que o estresse no local de trabalho agrave ainda mais situações corriqueiras, as quais não seriam consideradas estressantes e que passam a ser pelo acúmulo de sofrimento ao longo do ano letivo, fator o qual pré-dispõem o aparecimento de doenças laborais.

No gráfico abaixo consta que 53% dos professores pesquisados apresentaram atestados médicos em decorrência de complicações relacionadas à docência, ao passo que 40% dos professores nunca apresentaram atestado ou estiveram doentes e 7% dos professores que estiveram doentes o diagnóstico médico e atestado não esteve relacionado com a docência.

Gráfico 1 – Relação entre atestados médicos e doenças laborais dos professores

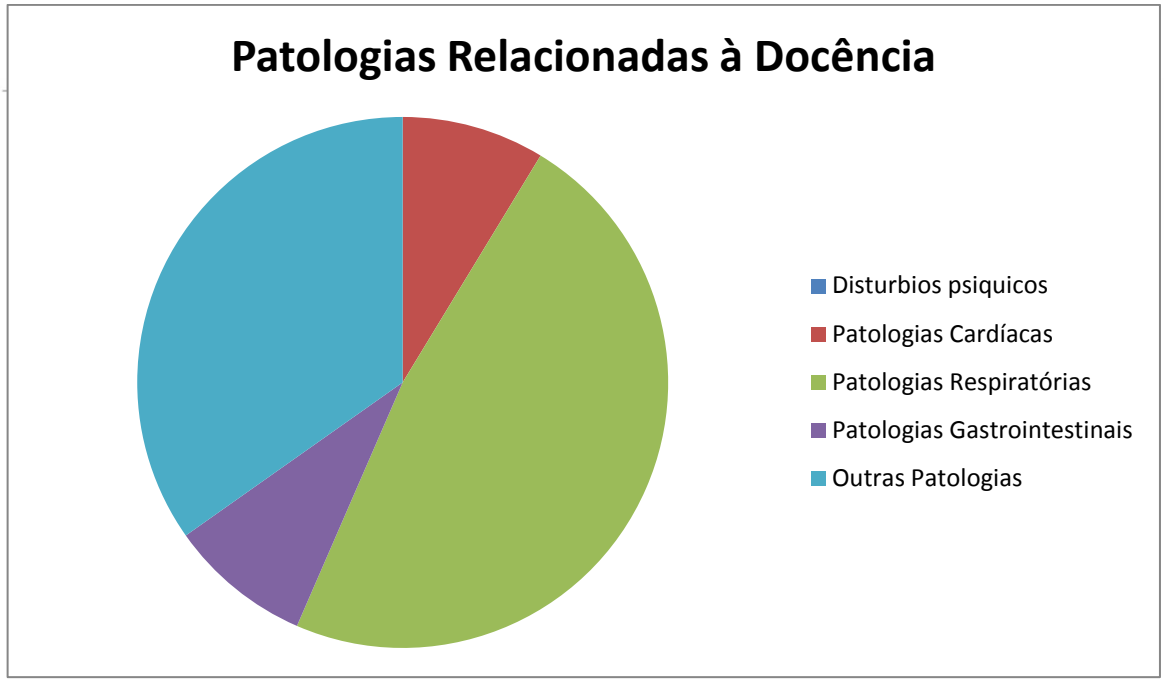


Fonte: elaborado pelos autores (2018)

Segundo Santana e Neves (2017) para o docente ter um ambiente de trabalho saudável, é necessário que este lhe proporcione um sentimento de bem-estar, onde o profissional sinta-se fazendo parte de algo que lhe traga gratificação. Para tanto, é necessário que as condições de trabalho sejam propícias para que o desenvolvimento de suas tarefas ocorra com qualidade; quando isso não acontece surge um sentimento de prostração, o qual leva ao estresse, que pode ocasionar até distúrbio depressivo e, assim, desenvolver outras doenças, que provém das más condições do ambiente de trabalho, em que o profissional docente está inserido. Dessa maneira, as doenças laborais acabam tornando-se cada vez mais presentes na vida desses profissionais.

As doenças mais comuns no meio docente que encontramos na realização dessa pesquisa foram as patologias cardíacas, respiratórias, gastrointestinais e distúrbios psíquicos. O gráfico abaixo traz a prevalência de cada patologia.

Gráfico 2 – Patologias mais comuns na atividade docente



Fonte: elaborado pelos autores (2018)

Dentre as patologias encontradas iremos abordar aquelas que podemos observar que têm relação com a atividade docente.

Noronha et.al (2008) afirmam que o estresse pode ser justificado na atividade docente devido à excessiva demanda de trabalho à qual estes profissionais são submetidos, à rotina regada a prazos curtos, grande demanda de alunos, preparação de aulas, entre outras atividades. Tais situações acabam por desencadear que os docentes fiquem demasiadamente cansados. Além disso, os professores vêm sendo cobrados por responsabilidades as quais muitas vezes não seriam pertinentes a ele, tendo, desse modo, uma sobrecarga de trabalho e responsabilidades.

Sabendo que o estresse é o acúmulo de sofrimento físico e psíquico, este pode levar ao desencadeamento de outras patologias, como por exemplo, a depressão e Síndrome de Burnout, é importante salientar que se trata de uma patologia que demanda um grande cuidado assim que diagnosticada, pois suas consequências afetam diretamente no trabalho do profissional docente (DJOUR., 1992).

Assim como o estresse, a ansiedade é considerada uma das patologias mais comuns nos dias atuais em todas as áreas de trabalho. Soares (2016), afirma que essa patologia está fortemente presente nos professores em consequência do alto nível de estresse, aliado a suas dificuldades pessoais que acabam refletindo na sua vida profissional, além da intolerância ao comportamento dos alunos, autocontrole excessivo para com as dificuldades encontradas,

pressão psicológica devido aos prazos curtos e regras a serem seguidas, assim como falta de autonomia em sala de aula.

A ansiedade pode ser considerada normal no cotidiano dos trabalhadores de modo geral, mas quando se torna constante, passa a ser considera patológica, impedindo muitas vezes que o trabalhador exerça suas tarefas com qualidade, e assim como o estresse pode pré-dispor o aparecimento de outras patologias, como até mesmo a depressão (SOARES., 2016).

A depressão, segundo Diel e Marin (2016), é conhecida como o mau do século, a qual vem crescendo cada vez mais e diz respeito a diversos sofrimentos psíquicos que vão sendo acumulados durante a vida. Ela é considerada como uma das doenças laborais mais comuns no meio docente, e pode ser desencadeada por um sofrimento constante de estresse e sobrecarga de trabalho, a qual pode levar a maiores consequências quando não diagnosticada brevemente e tratada.

Segundo a Organização Mundial da Saúde, a depressão é uma patologia muito grave, a qual pode levar muitas pessoas a cometerem suicídio. Uma forma de prevenir seria o diagnóstico precoce e tratamento imediato, assim como acompanhamento de terapeutas e psicólogos, tanto para o paciente quanto para os familiares, pois um dos sinais e sintomas dessa doença é a oscilação constante de humor, a qual torna o paciente instável, precisando, dessa forma, de uma pessoa que compreenda essa doença para então ajudar no tratamento.

Assim como as doenças psicológicas afetam o trabalho docente, temos também as patologias relacionadas ao sistema respiratório, as quais podem prejudicar o desempenho dos professores em sala de aula, devido ao baixo desempenho físico que esse profissional terá no seu dia-a-dia. Segundo Farhat (2007) dentre os problemas respiratórios, dependendo das suas manifestações clínicas, estes podem impossibilitar que o docente realize suas atividades laborais, assim como se manifestar em consequência do estresse, em função da diminuição da imunidade do indivíduo deixando-o com a imunidade baixa, aumentando a propensão a receber os diversos fatores que podem pré-dispor o aparecimento dessas patologias.

O mesmo autor também afirma que as crianças são o grupo que mais está susceptível a apresentar patologias respiratórias, o que leva o professor a uma situação de vulnerabilidade por estar em contato direto com as crianças no seu dia-a-dia de trabalho, acabando por se tornar propenso a entrar em contato, devido ao fato de estar muitas horas em sala de aula fechada com os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos esse trabalho, podemos observar que a profissão docente se encontra em uma situação de grande vulnerabilidade para o desenvolvimento de doenças, tanto de origem física quanto psíquica. Tal vulnerabilidade pode ser justificada pelas más condições de trabalho a que esses profissionais são sujeitados no seu dia-a-dia, como alta demanda de carga horária, o que faz om que o profissional tenha pouco tempo de lazer e tempo com a família, assim como a grande responsabilidade de educar e formar cidadão, o que torna a profissão cada dia mais visível na sociedade.

Devemos levar em consideração que muito se fala em melhorar a qualidade da educação mas fala-se pouco nas condições de trabalho que estes professores se submetem para desenvolver suas atividades profissionais e dessa forma a desvalorização da profissão se torna cada vez mais evidente e transcrita nos relatos dos docentes que estão atuando, levando a uma desmotivação para os novos professores que encontram-se em formação.

O ambiente de trabalho docente está diretamente ligado à saúde do profissional, o qual precisa encontrar-se não somente em um ambiente de educação, mas também de saúde, para desempenhar seu papel com êxito, levando assim uma educação de qualidade para seus os alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C.C.; HOLANDA, A.F. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estudos de Psicologia**. Vol. 27, n. 2, Campinas, 2010.

CAVALCANTI-VALENTE, GS; VIANA, LO; GARCIA, NI. As Especialidades e os Nexos com a Formação Continua do Enfermeiro: Repercussões para a Atuação no Município do Rio de Janeiro. **Enfermería Global**, jun. 2010.

COSME, Ariane; TRINDADE Rui.E. A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de tensões e dilemas profissionais: contributo para uma interpelação sobre a profissão docente. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.

DEJOUR CA.A Loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho. São Paulo, 1992.

DIEHL Luciane; MARIN Angela H. ADOECIMENTO MENTAL EM PROFESSORES BRASILEIROS: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016.

FARHAT, K.C. GASPARIAN, C. Gripe – a doença pelo vírus influenza, pesquisado em 05 de junho de 2018, as22:00, na ferramenta de pesquisa Google Chrome, no site: **http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r002&id_edicao=464.**

KADOOKA, A; EVANGELISTA, VMA; SCHMIDT, MLG; LUCCA, SR. Mundo contemporâneo do trabalho e adoecimento: considerações sobre as ler/dort. **R. Laborativa.** 2013.

LARANJEIRAS CA. O Contexto organizacional e a experiência de estresse: Uma Perspectiva Integrativa. Revista Saúde Pública, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NORONHA M.M.B., ASSUNÇÃO A.A., OLIVEIRA D.A. O Sofrimento no Trabalho Docente: O Caso das Professoras da Rede Pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Universidade Federal de Minas Gerais**, 2008.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. "Estresse no local de trabalho:.hora de aliviar o fardo", 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Workplace Stress: A Collective Challenge. 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Depressão é tema de campanha para o Dia Mundial da Saúde de 2017, pesquisado em 05 de julho de 2018, as 21:00, na ferramenta de pesquisa Google Chrome, no site**:< http://www.blog.saude.gov.br/index.php/52122-depressao-e-tema-de-campanha-para-o-dia-mundial-da-saude-de-2017>.**

SANTANA F.A.L; NEVES I.R. Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras. **Revista Saúde Social.** São Paulo, 2017.

SILVA VL. Condições de Trabalho, Presenteísmo e Absenteísmo em Professores da Rede Pública. **Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública**. São Paulo, 2017.

SILVA, JFC. Estresse ocupacional e suas principais causas e consequências. Monografia para obtenção de especialização em Gestão Empresarial, 2010.

SILVA, PR; SACHUK, MI. TRANSFORMAÇÃO DO TRABALHO: IMPLICAÇÕES PARA O FUTURO DAS PESSOAS E DAS ORGANIZAÇÕES. **RAD** Vol.13, n.1, jan/abr. 2011.

SOARES, R. J. O. Resiliência e Danos à Saúde do Docente de Enfermagem: contribuições para a Saúde do Trabalhador. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Enfermagem) - **Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.**

ZANELLI, JC. Estresse nas Organizações do Trabalho: Compreensão e intervenções baseadas em evidências. Artmed, 2010.

A RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E SUA RELEVÂNCIA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO

Cátia Rosane Wurth[1]
Louise de Quadros da Silva[2]
Hildegard Susana Jung[3]
Emanuele Barbosa[4]

Resumo: O tema do artigo é a responsabilidade social das Instituições de Ensino Superior e sua relevância na formação integral do ser humano. O objetivo consiste em refletir sobre as ações de responsabilidade social e sua contribuição para a formação pessoal e profissional, através do ensino de Língua Portuguesa para estudantes haitianos. O problema de pesquisa orbita em torno da questão: "Como o aprendizado de um idioma e a investigação dos diferentes estilos de aprendizado contribuem para a formação integral do ser humano?" Para isso, a investigação incluiu uma revisão bibliográfica, além do estudo de caso por relato de experiência como abordagem metodológica. Os resultados da pesquisa sinalizam que: a) o professor, além do ensino do idioma, contemplando os diferentes estilos de aprendizagem, poderá desenvolver atividades que envolvam a comunicação como instrumento de formação pessoal e profissional de seus educandos; b) O ensino do idioma a imigrantes em forma de programa social constitui uma forma de acolhimento e colabora na formação integral do ser humano. Concluímos que a responsabilidade social da universidade se volta aos problemas locais da comunidade na qual está inserida e pode colaborar com o acolhimento aos seres humanos que chegam por meio da imigração em massa.

Palavras-chave: Responsabilidade Social Universitária, Língua Portuguesa, Acolhimento aos estrangeiros, Imigrantes haitianos.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR Y SU RELEVANCIA PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL SER HUMANO

Resumen: El tema del artigo es la responsabilidad social de las Instituciones de Enseñanza Superior y su relevancia en la formación integral del ser humano. E objetivo consiste en reflexionar sobre las acciones de responsabilidad social y su contribución para la formación personal y profesional, a través de la enseñanza de Lengua Portuguesa para estudiantes

[1] Graduada em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade La Salle - Canoas. Aluna especial do Mestrado em educação. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: catia.wurth0489@unilasalle.edu.br.
[2] Mestranda em Educação pela Universidade La Salle – Canoas. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: louise.quadrosdasilva@gmail.com.
[3] Doutora em Educação. Docente na Universidade La Salle. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.
[4] Acadêmica do Curso de Psicologia na Universidade La Salle. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: emanuele.barbosa@unilasalle.edu.br.

haitianos. El problema de investigación orbita alrededor de la cuestión: "Como el aprendizaje de un idioma y la investigación de los distintos estilos de aprendizaje contribuyen para la formación integral del ser humano?" Para ello, la investigación incluyó una revisión bibliográfica, además del estudio de caso por relato de experiencia como abordaje metodológico. Los resultados de la investigación señalan que: a) el profesor, además de la enseñanza del idioma, contemplando los diferentes estilos de aprendizaje, podrá desarrollar actividades que involucran la comunicación como instrumento de formación personal y profesional de sus estudiantes; b) La enseñanza del idioma a inmigrantes en forma de programa social constituye una forma de acogimiento y colabora en la formación integral del ser humano. Concluimos que la responsabilidad social de la universidad se vuelve a los problemas locales de la comunidad en la cual está inserida y puede colaborar con la acogida a los seres humanos que llegan, por medio de la inmigración en masa.

Palabras-clave: Responsabilidad Social Universitaria, Lengua Portuguesa, acogida a extranjeros, inmigrantes haitianos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Conforme pesquisadores do Observatório das Migrações em São Paulo, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) entre 2000 e 2015 foram registrados 879.505 imigrantes internacionais no Brasil (ALISSON, 2018). Nesta mesma pesquisa foi constatado que, de "5.570 municípios brasileiros, 3.432 tiveram ao menos um registro de imigrante internacional, como boliviano, haitiano e, mais recentemente, cubano e venezuelano, entre 2000 e 2015" (ALISSON, 2018, n.p). Percebemos, a partir destes dados, que o fluxo de imigrantes tem se intensificado, o que aponta a relevância do nosso tema de pesquisa.

As instituições de ensino superior possuem a responsabilidade social como um de seus elementos, conforme o art. 43º, que descreve como uma das finalidades: "II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua" (BRASIL, 1996, grifo nosso). Assim, notamos a necessidade de as instituições estarem atentas às modificações na sociedade atual, em que os imigrantes compõem um número expressivo da população. Complementando, Andrade (2016, p. 105-106) diz que a universidade possui tarefas acadêmicas de ordem social e econômica, que refletem em sua comunidade interna e externa e, portanto, a responsabilidade social "assume um caráter prioritário na gestão universitária".

A temática em questão, estilos de aprendizagem no ensino da Língua Portuguesa (LP) para estrangeiros, se faz importante pelo momento que vivemos no Brasil, onde a imigração tem crescido. Para acolher estes estrangeiros, precisamos capacitá-los à convivência entre nós

e para isso é necessário que a língua seja compreendida. Como diz Clemente (1993), a aprendizagem de uma outra língua possibilita a compreensão de outra cultura.

Freire (2001, p. 36) conceitua o aprender como a "busca, viva curiosidade, equívoco, acerto, erro, serenidade, rigorosidade, sofrimento, tenacidade, mas também satisfação, prazer, alegria". E para compreender este processo, precisamos entender sobre os estilos de aprendizagem de cada estudante, pois sabendo como o aluno aprende de forma mais fácil, podemos elaborar aulas mais compatíveis a diferentes formas de aprendizagem.

Esta pesquisa é qualitativa, de cunho empírico, por intermédio de relato de experiência, na qual utilizamos como material a observação de aulas de português ministradas para haitianos e uma revisão bibliográfica sobre o tema. Esta ação se dará por meio da observação de aulas com cerca de trinta alunos estrangeiros e a metodologia empregada consistiu em observação e diálogos realizados em uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre, no primeiro semestre de 2018.

A pesquisa bibliográfica é descrita por Gil (2008, p. 51) como aquela que "vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa". E o estudo de caso é descrito por este mesmo autor, como o estudo profundo de um ou poucos objetos, a fim de compreendê-los de forma ampla e detalhada. Yin (2015) o descreve como aquele que busca respostas para um questionamento que tenha como forma o "como" e, portanto, o relato de experiência se encaixa nesta pesquisa por ter como objetivo verificar como acontece o processo de aquisição da linguagem, através dos estilos mais percebidos entre os estrangeiros na aprendizagem da Língua Portuguesa.

A arquitetura do artigo está disposta da seguinte forma: após esta breve introdução, no tópico que se refere ao desenvolvimento, explicitamos conceitos sobre estilos de aprendizagem e ensino da Língua Portuguesa para estrangeiros. Logo após, abordamos um relato de experiência realizado a partir da prática e observação dos estilos de aprendizagem dos educandos. O período de aulas ocorreu durante o primeiro semestre de 2018 de uma turma do curso de Português para imigrantes estrangeiros. Fechamos com as considerações finais, nas quais salientamos os principais achados da pesquisa.

NEM TODOS APRENDEM DA MESMA FORMA – ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Em nossa busca teórica encontramos alguns conceitos sobre estilos de aprendizagem. Cada autor traz uma ideia diferente sobre o assunto, que apresentaremos no decorrer do trabalho. Iremos descrever separadamente os estilos de aprendizagem, porém, compreendemos que este processo é sempre híbrido, ou seja, não se aprende integralmente por apenas um estilo e sim por uma combinação destes. As pessoas possuem diversas particularidades, tanto para falar, agir, ouvir, tomar decisões, trabalhar, assim como para aprender.

Cada pessoa possui um modo próprio de aprender, conceituado como "o método que uma pessoa usa para adquirir conhecimento, ele não é o que a pessoa aprende e sim o modo como ela se comporta durante o aprendizado" (MIRANDA; MIRANDA; MARIANO, 2007, p. 02). Sob mesmo ponto de vista, Portilho (2008, p. 215) estabelece que: "De maneira geral, estilo reflete tendências, gostos, modos de comportamento característico de um indivíduo ou de um grupo; o modo pessoal, singular de realizar ou executar algo; ou ainda, o conjunto de traços que identificam determinada manifestação cultural". O estilo de aprendizagem de cada pessoa é influenciado pela "bagagem" de estudos anteriores, questões emocionais e afetivas, cultura, experiências de vida, e o seu conhecimento implícito. Portanto, é indispensável entender que "a cultura e as pessoas influenciam nossos estilos, inclusive os de aprendizagem" (PORTILHO, 2008, p. 216).

Elencamos como pertinentes ao nosso trabalho os autores que trazem teorias mais condizentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para estrangeiros. Amaral (2007) descreve os seguintes estilos de aprendizagem: visual, auditivo e cinestésico. O estudante que tem maior potencial visual, tem facilidade de aprender com o que vê, como imagens. No segundo estilo, designado como auditivo, o educando compreende melhor o que ouve, como informações passadas por sons. Já aqueles que têm maior facilidade com o sistema cinestésico, aprendem pelo que fazem, como a associação de informações a movimentos.

Assim também Saldanha, Zamproni e Batista (2016) complementam trazendo estes três estilos de aprendizagem. Esses autores conceituam como visual aquele que aprende melhor pela visão como, por exemplo, imaginado quando está lendo e observando, com boa concentração e compreensão. Estudantes que se identificam mais com o estilo auditivo

aprendem com informações transmitidas de forma verbal, assim como diálogos, não gostando de descrições longas ou de prestar atenção em imagens. Já aquelas que possuem como predominância o estilo cinestésico, compreendem ao fazer, ao envolver-se com o conteúdo, movendo-se e agindo.

Flemming e Mills (1992) trazem um modelo semelhante de estilos de aprendizagem, considerado modelo V.A.R.K., que corresponde a: Visual (V); Leitura (R); Auditivo (A); e Cinestésico (K). O aluno majoritariamente conhecido como visual (V), é aquele que tem preferência por imagens, gráficos, entre outros. Assim como diz o autor, aquele que tem "preference for graphical and symbolic ways of representing information" (FLEMMING; MILLS, 1992, p. 140). O segundo estilo chama-se Read/Write (R) que se refere àqueles que aprendem lendo, ou seja, tem "preferences for information printed as words" (FLEMMING; MILLS, 1992, p. 140). Aural (A) é o quarto modo, conhecido como auditivo e tendo como preferência a aprendizagem por áudios, "describes a preference for "heard" information [..] from lectures, tutorials, and discussion with other students and faculty" (FLEMMING; MILLS, 1992, p. 140). E o quarto estilo é o kinesthetic (K), em português cinestésico, aquele que aprende fazendo, por um conjunto de elementos, "it is not a single mode because experience and practice may be expressed or "'taken in" using all perceptual modes-sight, touch, taste, smell and hearing" (FLEMMING; MILLS, 1992, p. 140). Este mesmo autor traz um exemplo em que através de uma simples pergunta podemos ter noção de qual desses estilos é de nossa preferência:

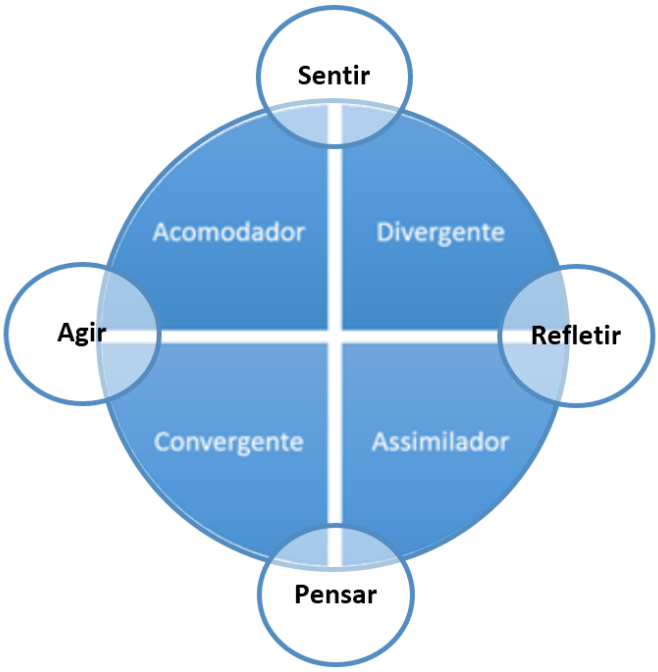
> Each question attempts to place readers in a situation within their experience and asks for a perception of their preferred action. For example: Question Ten: You are not sure whether a word should be spelled 'dependent' or 'dependant'. Do you: R) look it up in the dictionary; V) see the word in your mind and choose the best way it looks; A) sound it out in your mind; K) write both versions down.

Kolb (2014) descreve os estilos de aprendizagem por um olhar bem diferente, porém, que complementa os autores anteriores por uma compreensão mais cognitiva. Este autor descreve quatro estilos, sendo eles: convergente, divergente, assimilador e acomodador. Compreendemos que convergente é o estilo de pessoas que usam a dedução, o abstrato e a experimentação, alcançando aprendizado normalmente por tentativa e erro, assim como explica Kolb (2014, p. 114): "relies primarily on the dominant learning abilities of abstract conceptualization and active experimentation. The greatest strength of this approach lies in problem solving, decision making, and the practical application of ideas". Em contrapartida, temos o divergente, que tem preferência por experiências concretas e observação reflexiva,

normalmente criativos e inovadores, por serem observadores de diversos pontos de vista, pois "has the opposite learning strengths from convergence, emphasizing concrete experience and reflective observation. The greatest strength of this orientation lies in imaginative ability and awareness of meaning and values" (KOLB, 2014, p. 114).

Já os assimiladores tendem a aprender por conceituação e reflexões abstratas, possuem raciocínio indutivo e facilidade de criar modelos teóricos e abstratos, sendo que "the dominant learning abilities are abstract conceptualiza- and reflective observation. The greatest strength of this orientation lies in inductive reasoning and the ability to create theoretical models [...]" (KOLB, 2014, p. 114-115). E o estilo de aprendizagem acomodador é oposto do anterior, no qual se sobressaem por experiências concretas e ativas, tendo preferência por executar planos e tarefas, como descreve Kolb (2014, p. 115): "has the opposite strengths from assimilation, emphasizing concrete experience and active experimentation. The greatest strength of this orientation lies in doing things, in carrying out plans and tasks and getting involved in new experiences". A figura 01 faz a comparação dos estilos descritos acima.

Figura 01: Comparação dos estilos de aprendizagem segundo Kolb (2014)



Fonte: Elaboração própria a partir de Kolb (2014)

Já, Felder e Silverman (1988) apresentam quatro elementos de informação, a saber: percepção, absorção, organização, processamento e compreensão, descritos a seguir: a) Percepção da informação: na dimensão sensorial os alunos aprendem por detalhamento, com

resolução de problemas e compreensão de fatos, e na dimensão intuitiva, aprendem por possibilitação e relações por abstrações como palpites e imaginação, assim como descrevem os autores: "Sensing involves observing, data through the senses; intuition involves indirect perception through the unconscious - speculation, imagination, hunches" (FELDER; SILVERMAN, 1988, p. 676); b) Absorção de informação: na dimensão visual aprendem pelo que veem, e na verbal aprendem por explicações orais ou escritas, como complementam Felder e Silverman (1988, p. 676) "Visual learners remember best what they see: pictures, diagrams, flow charts, time lines, films, demonstrations. [...] Auditory learners remember much of what they hear and more of what they hear and then say"; c) Organização da informação: na dimensão indutiva, há um raciocínio de observações, mediações, dados, regras governamentais, leis e teorias. Já a dedutiva procede na direção oposta, conceituada pelos autores como: "Induction is a reasoning progression that proceeds from particulars (observations, measurements, data) to generalities (governing rules, laws, theories). Deduction proceeds in the opposite direction. In induction one infers principles; in deduction one deduces consequences" (FELDER; SILVERMAN, 1988, p. 677);

Por último, d) Processamento da informação: na dimensão ativa os estudantes discutem e trocam ideias de forma externa, em grupo, e na reflexiva estes aprendem de forma mais individual e introspectiva, sendo conceituada como "Active experimentation involves doing something in the external world with the information— discussing it or explaining it or testing it in some way—and reflective observation involves examining and manipulating the information introspectively" (FELDER; SILVERMAN, 1988, p. 678); e) Compreensão das informações: na dimensão sequencial aprendem de forma linear com etapas, e na global, de forma aleatória, tendo uma visão do todo sem necessitar uma linearidade. Felder e Silverman (1988, p. 789) explicam: "Sequential learners follow linear reasoning processes when solving problems; global learners make intuitive leaps and may be unable to explain how they came up with solutions".

A seguir, no quadro 01 vemos uma síntese dos estilos de aprendizagem descritos pelos autores estudados nesta pesquisa e seus conceitos. Compreendemos que Amaral (2007) e Saldanha, Zamproni e Batista (2016) possuem pensamentos semelhantes (visual, auditivo e cinestésico), assim como Flemming e Mills (1992) que descrevem os mesmos três estilos dos autores anteriores, porém, acrescentam o "leitor". Já Kolb (2014) descreve quatro estilos de aprendizagem: "convergente, divergente, assimilador e acomodador", focando em um modelo de compreensão mais abstrato. E, por último, Felder e Silverman (1988) descrevem dez

estilos de aprendizagem divididos em cinco elementos, que são "percepção (sensorial e intuitivo), absorção (visual e auditivo), organização (indutivo e dedutivo), processamento (ativo e reflexivo) e compreensão (sequencial e global).

Quadro 01: Síntese dos conceitos de estilos de aprendizagem

Autores	**Estilos de aprendizagem**	**Conceitos**
Amaral (2007)	Visual	Facilidade em aprender com imagens, figuras, entre outros recursos visuais.
	Auditivo	Compreensão pelo que ouve, por sons, descrição falada, entre outros.
	Cinestésico	Aprendem por associação da teoria com a prática, compreendem melhor fazendo.
Saldanha, Zamproni e Batista (2016)	Visual	Entendem melhor pela visão, mesmo ao ler ou observar algo imaginam para ter uma referência visual.
	Auditivo	Aprendem com informações passadas por diálogo.
	Cinestésico	Compreendem fazendo, movendo-se e agindo, envolvendo-se com o conteúdo.
Flemming e Mills (1992)	Visual (V)	Têm preferência por imagens, gráficos, símbolos, figuras, entre outros.
	Leitor (R)	Aprendem lendo, com preferência por informações escritas.
	Auditivo (A)	Preferência por meios auditivos de aprendizagem, informações que podem ser ouvidas.
	Cinestésico (K)	Aprendem fazendo, por um conjunto de elementos como visão, tato, paladar, olfato e audição.
Kolb (2014)	Convergente	Pessoas que utilizam a dedução, o abstrato e a experimentação como meio de aprendizagem, também por tentativa e erro.
	Divergente	Educandos com preferência por experiências concretas e observação reflexiva.
	Assimilador	Têm preferência por conceituação e reflexões abstratas, com raciocínio indutivo e facilidade em criar modelos teóricos e abstratos.
	Acomodador	Preferem experiências concretas e ativas, executando planos e tarefas.

Felder e Silverman (1988)	Percepção: ● Sensorial ● Intuitivo	Dimensão sensorial: aprendem por resolução de problemas e compreensão de fatos; Dimensão intuitiva: aprendem por possibilitação e relação, por palpites e imaginação.
	Absorção: ● Visual ● Auditivo	Dimensão visual: aprendem pelo que veem; Dimensão verbal: aprendem por explicações orais ou escritas.
	Organização: ● Indutivo ● Dedutivo	Dimensão indutiva: aprendem por observação, mediações, dados, regras governamentais, leis e teorias; Dimensão dedutiva: aprendem por dedução das consequências.
	Processamento: ● Ativo ● Reflexivo	Dimensão ativa: aprendem por discussão e troca de ideias externamente em grupos; Dimensão reflexiva: aprendem individualmente e introspectivamente.
	Compreensão: ● Sequencial ● Global	Dimensão sequencial: aprendem de forma linear com etapas; Dimensão global: aprendem de forma aleatória, tendo uma visão do todo.

Fonte: Elaboração própria a partir dos autores, 2018.

A partir destes autores, relacionamos a teoria com a prática e elegemos três estilos de aprendizagem, a saber: visual, auditivo e cinestésico. Isso por entendermos que são os estilos mais compreendidos pelos sujeitos investigados e por melhor tratarem a dinâmica de sala de aula que veremos a seguir. Após esta busca de referencial bibliográfico, descrevemos alguns conceitos sobre estilos de aprendizagem conforme os autores Amaral (2007), Saldanha, Zamproni e Batista (2016), Flemming e Mills (1992), Kolb (2014) e Felder e Silverman (1988). A partir desta compreensão, no tópico seguinte narramos como foi utilizado este conhecimento no ensino da Língua Portuguesa para estrangeiros.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS CONSIDERANDO OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM

O ensino da Língua Portuguesa para estrangeiros tem crescido no campo da pesquisa. Muitos estudos têm sido desenvolvidos sobre o ensino da língua estrangeira e percebe-se a relação deste ensino com os estilos de aprendizagem de cada aluno, pois “cada indivíduo tem suas próprias características e preferências ao tentar adquirir e guardar informação” (CARDOSO; VIEIRA, 2007, p. 56). Estes mesmos autores trazem dados que afirmam esta

relação: "O que os resultados das pesquisas deixam claro é que há uma óbvia relação entre o estilo para aprender uma língua estrangeira e o estilo cognitivo. O estilo cognitivo é a maneira como cada aluno aprende e os mecanismos que desenvolve para tentar reter informações" (CARDOSO; VIEIRA, 2007, p. 13)

Compreender o estilo de aprendizagem de cada aluno estrangeiro possibilita ao professor organizar e ministrar aulas de forma mais condizente, que trarão melhores resultados. Neste sentido, Cardoso e Vieira (2007, p. 14) salientam que se tivermos esta compreensão e a relacionarmos com as estratégias de ensino, "será possível direcionar o processo mais objetivamente e assim fazer contínuas ações de intervenção no aprendizado, com o objetivo de conseguir melhor consolidação do conhecimento".

Ainda no mesmo viés, os autores valorizam a compreensão dos estilos de aprendizagem de cada aluno como forma de se aproximar e entender como eles aprendem, e assim criar planos de aula mais personalizados. Ter "consciência dos diferentes estilos de aprendizagem por parte do professor pode afetar positivamente o aprendizado, se as técnicas e atividades utilizadas por ele considerarem tais características individuais" (CARDOSO; VIEIRA, 2007, p. 125). Também é importante ressaltar as aproximações e distanciamentos entre a língua de origem e a nova língua, que nesta pesquisa trata-se do português (ALMEIDA FILHO, 2001).

Compreende-se a necessidade de desenvolver as aulas de Língua Portuguesa para estrangeiros de forma a valorizar as habilidades de cada um, considerando seus estilos de aprendizagem. O ensino de maneira dinâmica, aplicada à prática no contexto onde os estudantes estão inseridos e com intuito de buscar o conhecimento implícito de cada aluno para o aprendizado fomenta esta prática.

Entende-se a complexidade deste processo pedagógico, que remete ao cuidado de prever e avaliar concepções sobre o que é linguagem, o que é língua, para que ela serve e com que finalidade devemos ensiná-la. Além disso, é necessário ponderar como ensinamos e quais os resultados que queremos alcançar (ANTUNES, 2003). Nota-se então que o ensino da Língua Portuguesa contemplando e valorizando diferentes estilos de aprendizagem facilita a comunicação e a inserção do aluno no contexto social. O processo de aprendizagem para o aluno é facilitado quando o educador busca atender às necessidades individuais, propondo um ensino que contemple o maior número possível de estilos de aprendizagem.

UM RELATO DA PRÁTICA COM IMIGRANTES HAITIANOS: O ACOLHIMENTO POR MEIO DO ENSINO DO IDIOMA

Este relato de experiência se dá com alunos do curso de Português para estrangeiros do primeiro semestre de 2018. A turma estudada possui 30 alunos adultos e teve seu início em março de 2018, com um momento de acolhimento, e está em andamento. A professora titular do projeto, graduada em Letras Português/Espanhol, conta com uma equipe interdisciplinar de apoio pedagógico, representada por estagiárias do curso de Pedagogia e acadêmica do curso de Relações Internacionais. A pesquisa observou também a realização de oficinas sobre a elaboração de currículo vitae, com egressas do Curso de Gestão de Recursos Humanos. As atividades realizadas em aula são adaptadas de acordo com as necessidades mais urgentes dos estudantes, com o objetivo de contribuir para formação pessoal, profissional e educacional com inserção no mercado de trabalho.

Durante o primeiro semestre, de março a junho de 2018, foi realizada uma investigação das necessidades dos alunos, com dinâmicas de integração. O principal objetivo, no primeiro momento, foi inseri-los no ambiente da sala de aula e trabalhar com atividades básicas como apresentar-se, saudações e abordagens iniciais. As dinâmicas proporcionaram momentos de descontração, com o objetivo de "acolher o aluno no contexto em que se desenvolvem as situações de aprendizado" (RIBEIRO, 2015, p. 8).

Logo no início dos encontros, foi realizada uma sondagem através de um questionário de apresentação visando conhecer as dificuldades e potencialidades de cada um. Os estudantes responderam a perguntas abertas sobre os seus dados pessoais, nível de conhecimento da LP, expectativas, realidades e dificuldades encontradas na chegada ao Brasil, e suas expectativas em relação ao aprendizado. Com esta atividade foi possível verificarmos as principais necessidades em relação à leitura, escrita e às regras gramaticais, e assim observamos seus estilos de aprendizagem. Além de conhecer melhor cada aluno, percebemos a necessidade de trabalhar as quatro habilidades Linguísticas - ler, escrever ouvir e falar -. Por meio desta investigação obteve-se um guia para elaborar o material inicial, que ao longo das aulas foi se moldando de acordo com a necessidade de cada aluno, pois como afirmam Schlater e Garcez (2004, p. 77), "é na prática da sala de aula e no enfrentamento das etapas do projeto que a dimensão dos conteúdos se torna mais concreta e as adaptações necessárias poderão ser feitas".

Foram desenvolvidas atividades teóricas e práticas com foco na real necessidade do educando e ao longo do semestre conseguimos identificar diferentes níveis de conhecimento. Os fatores relevantes nestes diferentes saberes implicam no tempo de permanência no Brasil, o período dedicado ao nível básico e intermediário e a formação de cada aluno em seu país de origem. Para atender essa demanda e avançar o nível de aprendizado, foi necessária uma revisão dos conteúdos básicos, incluindo as dez classes gramaticais, leitura, escrita e interpretação de textos, com trabalhos através de diferentes gêneros textuais. As atividades são adaptadas de acordo com os estilos de aprendizagem de cada aluno e suas dificuldades ou necessidades na vida pessoal e profissional, com o objetivo de contribuir para formação plena do indivíduo e sua inserção no mercado de trabalho, pois

> [...] o objetivo de conhecer e identificar os Estilos de Aprendizagem não deve servir para rotular, classificar ou dividir os estudantes, mas para ampliar suas possibilidades de uma aprendizagem significativa de maneira agradável, eliminando as possibilidades da apresentação de problemas de aprendizagem, isto é muito importante, pois os estudantes de que estamos tratando já são, devido a suas deficiências, discriminados pela sociedade (SALDANHA; ZAMPRONI; BATISTA, 2016, p. 5).

Durante as aulas, a professora titular busca mesclar diferentes estratégias de ensino e assim contemplar estudantes visuais, auditivos e cinestésicos. A mesma utiliza letras de músicas, conteúdos e atividades impressas e trabalhos de pesquisa de imagens relacionadas ao tema. Outras vezes apresenta anúncios e propagandas que fazem referência ao conteúdo ministrado em aula auxiliando os alunos que aprendem visualmente. Também são utilizados áudios e explicações orais para facilitar a aprendizagem de estudantes auditivos, assim como vídeos que contemplam tanto este estilo como o anterior. Além destas estratégias, a professora faz uso de jogos, debates e apresentações de trabalhos, envolvendo os alunos ativamente nos processos para que também os cinestésicos possam compreender os conteúdos com maior facilidade.

Assim, a docente busca constantemente compreender os estilos de aprendizagem de cada um de seus alunos, além de desenvolver novas atividades a fim de abarcar as diferentes necessidades. Como explica Amaral (2007, p. 10), este processo é valioso para o planejamento do professor "pois, ao considerar que as pessoas aprendem de maneiras diferentes, a sua preocupação em conhecer os diversos estilos significa não estabelecer uma aula padrão, com atividades iguais para todos".

Foram ministradas ainda oficinas de elaboração de currículo vitae, iniciando as produções em sala de aula e dando continuidade no laboratório de informática, o que

proporcionou verificar as limitações e facilidades destes estudantes com a escrita formal, com a interpretação visual de orientações e com a prática em computadores. Além disso, os alunos foram convidados a sair da sala para explorar o ambiente institucional, oportunizando aos mesmos uma integração com as áreas da universidade e também com seus colegas, deixando-os mais tranquilos para expor suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem é uma das principais fontes de expressão da identidade pessoal. Portanto, uma linguagem bem desenvolvida garante uma melhor inserção no meio social, com relações interpessoais saudáveis e uma satisfação pessoal positiva frente às experiências vivenciadas. Esses pontos são cruciais na experiência de aprendizagem de uma nova língua, pois, ao buscar um novo idioma, sabemos que já não estamos aprendendo apenas gramática e sim agregando conhecimento de uma nova cultura, de relações interpessoais e da formação pessoal e profissional.

Neste artigo relacionamos esses pontos com o processo de aprendizagem de LP, como idioma pleno. Neste âmbito, foi possível observar uma resposta positiva no contexto de aprendizagem da linguagem no processo de aquisição da LP por estudantes estrangeiros, quando utilizadas através dos estilos de aprendizagem em determinada turma. Verificamos, a partir desse relato de experiência, que as aulas são planejadas e adaptadas conforme ocorre a observação das necessidades individuais, valorizando diferentes maneiras de aprender que são percebidas no decorrer das aulas. O entendimento dessa nova linguagem se dá por diversas formas, pela escrita, leitura, audição, e a comunicação através de trabalhos em grupo, discussões, entre outras estratégias que contemplam os estilos de aprendizagem.

Percebemos, por intermédio da observação das aulas ministradas no primeiro semestre de 2018, que os estudantes desta turma de estrangeiros passaram por algumas dificuldades que foram sendo analisadas, compreendidas e atendidas pela professora titular ao longo deste período. Consideramos importante a compreensão dos estilos de aprendizagem de cada estudante para o melhor andamento das aulas e para a facilitação do processo de assimilação de uma nova língua. Concluímos que a responsabilidade social da universidade se volta aos

problemas locais da comunidade na qual está inserida e pode colaborar com o acolhimento aos seres humanos que chegam por meio da imigração em massa.

REFERÊNCIAS

ALISSON, Elton. Cresce número de cidades que recebem imigrantes, diz "atlas da imigração"; **Exame**, 2018. Disponível em <https://exame.abril.com.br/ciencia/cresce-numero-de-cidades-que-recebem-imigrantes-diz-atlas-da-imigracao/>. Acesso em 02 de julho de 2018.

AMARAL, Vera Lucia. **Estratégias e estilos de aprendizagem: a aprendizagem no adulto**. Natal, RN: EDUFRN, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/2P4CCH>. Acesso em: 10/04/2018.

ANDRADE, Fádua I. A. de. **Uma proposta de responsabilidade social universitária: aproximação entre sinaes, literatura e Unilasalle**. Dissertação de Mestrado, Centro Universitário La Salle Canoas, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/726>. Acessado em: 02/07/2018.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BUTZKE, Marco Aurélio; ALBERTON, Anete. Estilos de aprendizagem e jogos de empresa: a percepção discente sobre estratégia de ensino e ambiente de aprendizagem. **REGE-Revista de Gestão**, v. 24, n. 1, p. 72-84, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/b1VmYR>. Acessado em: 01/05/2018

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF, dez 1996.

CARDOSO, Lídia Amélia de Barros; VIEIRA, Stella Maria Miranda. **Estilos de aprendizagem e estratégias cognitivas: em busca de maior autonomia na aprendizagem de língua estrangeira.** Dissertação de mestrado, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19816>. Acessado em: 10.05.2018

CLEMENTE, Elvo. **Língua: Ciência, Arte e Metodologia.** Homenagem ao Irmão Liberato. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.

FLEMING, Neil D.; MILLS, Colleen. Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. **Digital Commons@ University of Nebraska - Lincoln**, To Improve the Academy, 1992.

FELDER, Richard M.; SILVERMAN, Linda K. Learning and teaching styles in engineering education. **Engineering education**, v. 78, n. 7, p. 674-681, 1988.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 2001. 5. ed (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. xvi, 200 p.

KOLB, David A. **Experiential learning: Experience as the source of learning and development.** FT press, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba, Editora Positivo, 2009.

MIRANDA, Raïssa Álvares de Matos; MIRANDA, Claudio de Souza; MARIANO, Alessandra Soares. Estilos de aprendizagem e sua inter-relação com as técnicas de ensino: uma avaliação com o modelo vark no curso de ciências contábeis de uma IES no interior paulista. **Anais do Congresso ANPCONT**, USP, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/tCBEQy>. Acesso em 25/04/2018

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Os estilos de aprender e ensinar da professora alfabetizadora. Revista de Estilos de Aprendizaje. **Learning Styles Review**, N.1, Vol. 1 Abril de 2008. Disponível em: <https://goo.gl/VBk7JZ>. Acesso em 07/04/2018

RIBEIRO, Tatiana. **Criatividade e expressão**: exercícios de português para estrangeiros. Barueri: DISAL, 2015.

SALDANHA, Cláudia C.; ZAMPRONI, Eliete C. B.; BATISTA, Maria de L. A. **Estilos de aprendizagem.** Secretaria de Estado da Educação – Paraná. Anexo I. 2º semestre de 2016. Disponível em: <https://goo.gl/BWsCbh>. Acesso em: 01/04/2018

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

A *THERAPEUTIC JURISPRUDENCE:* IMPLICAÇÕES ÉTICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Iziane Luiza Bertotti[1]
Fernando Battisti[2]

Resumo: A *Therapeutic Jurisprudence* está sendo estudada recentemente no Brasil, especificadamente no âmbito jurídico, a qual pode ser uma forma de humanização do Direito. Entretanto, é importante relacionar esse estudo com a ética do cuidado, a qual abrange diversas áreas do conhecimento, inclusive as práticas educativas. Verifica-se que a situação educacional brasileira encontra-se de forma precária em vários lugares, havendo falta de recursos e estímulos. Esse contexto gera um problema social, que deve ser discutido, onde são necessárias atitudes éticas, de cuidado, para uma melhora do sistema educativo, ressaltando que tal prática pode se materializar por meio da "TJ". Esta pesquisa integra o projeto *Therapeutic Jurisprudence:* implicações filosóficas a partir da "ética do cuidado", realizado no curso de Direito da URI Campus de Frederico Westphalen/RS. Desenvolve-se por meio de pesquisa bibliográfica, qualitativa, documental, método dedutivo e dialógico. Nesse estudo busca-se realizar uma explanação da "TJ" e analisar a importância da ética do cuidado no âmbito jurídico e sua relação na esfera educacional.
Palavras-chave: *Therapeutic Jurisprudence*. Ética. Cuidado. Educação.

THERAPEUTIC JURISPRUDENCE: IMPLICACIONES ÉTICAS EN EL CONTEXTO EDUCACIONAL

Resumen: La justicia terapéutica está siendo estudiada recientemente en Brasil, específicamente en el ámbito jurídico, la cual puede ser una forma de humanización del Derecho. Sin embargo, es importante relacionar este estudio con la ética del cuidado, que abarca diversas áreas del conocimiento, incluso las prácticas educativas. Se verifica que la situación educativa brasileña se encuentra de forma precaria en varios lugares, habiendo falta de recursos y estímulos. Este contexto genera un problema social, que debe ser discutido, donde son necesarias actitudes éticas, de cuidado, para una mejora del sistema educativo, Resaltando que tal práctica puede materializarse por medio de la "TJ". Esta investigación integra el proyecto Justicia Terapéutica: implicaciones filosóficas a partir de la "ética del cuidado", realizado en el curso de Derecho de la URI Campus de Frederico Westphalen / RS. Se desarrolla por medio de investigación bibliográfica, cualitativa, documental, método deductivo y dialógico. En este estudio se busca realizar una explicación de la justicia terapéutica y analizar la importancia de la ética del cuidado en el ámbito jurídico y su relación en la esfera educativa.

[1] Acadêmica do V semestre do curso de Direito da URI Campus de Frederico Westphalen/RS, bolsista através do PIIC. E-mail: izi.lb@hotmail.com
[2] Professor Mestre da URI Campus de Frederico Westphalen/RS, coordenador do projeto Therapeutic Jurisprudence: implicações filosóficas a partir da "ética do cuidado". Participa do Grupo de Pesquisa: Therapeutic Jurisprudence. E-mail**:** fernando@uri.edu.br

Palabras clave: Justicia Terapéutica. Ética. Cuidar. Educación.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, pode se perceber que a sociedade contemporânea modificou as relações pessoais e interpessoais, sendo pertinente essas transformações quando observamos a forma de convivência em sociedade. Tais considerações podem ser perceptíveis quanto à capacidade reflexiva dos indivíduos e o "poder" de escutar o "outro" estão cada vez diminuindo mais, sendo que o egocentrismo muitas vezes perpassa a empatia e o sentimento de cuidado, de ajudar o próximo.

No mundo contemporâneo, globalizado e capitalista, em sua maior parte, a sociedade está programada para desenvolver pessoas consumistas e estimulá-las para tanto, o que muitas vezes se torna excessivo. Um exemplo é a utilização do tempo, no qual, os meios eletrônicos são usados para fins de entretenimento ocupando espaços por exemplo ao tempo destinado à leitura.

De tal modo, acabam não desenvolvendo a capacidade crítica e reflexiva, para pensar nos problemas e conflitos sociais, gerando, assim, um círculo vicioso em assimilar o senso comum sobre determinado assunto e reproduzi-lo, sem pesquisar e pensar sobre o assunto de forma ampla, ou ao menos questionar.

Quanto mais esse círculo vai se disseminando, cada vez mais a sociedade vai sendo manipulada pelas mídias, redes sociais e pela moralidade predominante, o que contribui para a permanência e evolução de problemas sociais, que passam despercebidos muitas vezes em meio ao mercado de consumo.

Nesse sentido, as instituições educacionais perpassam por esse contexto de mudanças, no qual, o cuidado deve ser pensado e projetado em diversos espaços, em especial, no âmbito escolar, por meio da reflexão que a *Therapeutic Jurisprudence* nos propõe de pensar o direito a partir de sua humanização.

Também percebe-se que o mundo em redes, pode aproximar as pessoas, mas ao mesmo tempo afastar, as pessoas em sua maioria compartilham o máximo possível e estão sempre conectados, mas ao mesmo tempo estão cada vez mais distantes uma das outras, o que pode gerar eventos traumáticos e aumentar o egocentrismo, como é analisado pelo psiquiatra CURY: "Não é fácil mudar o caráter de um povo, sua ética, seu compromisso social, seu senso de coletividade e, consequentemente, romper o cárcere do egocentrismo (...)" (2016, p.

123).

Todo esse contexto social contemporâneo evidencia a necessidade da discussão acerca do pensamento e atitudes éticas, que podem melhorar a capacidade reflexiva e crítica do indivíduo, seja na sua vida pessoal como no meio educacional.

Além do mais, no âmbito jurídico onde há a constante busca pela pacificação social, é necessário que os operadores processuais possuam atitudes éticas que busquem a proteção da dignidade da pessoa humana, visto que a sociedade carece de empatia e de atitudes de cuidado.

2 A IMPORTÂNCIA DA ÉTICA DO CUIDADO COMO FORMA DE HUMANIZAÇÃO DO DIREITO E SUA NECESSIDADE NO ÂMBITO EDUCACIONAL

A ética é importante nos vários setores da sociedade, e seu estudo é necessário no mundo acadêmico em várias áreas do conhecimento. O campo de estudo da ética não é estudado de forma isolada pela Filosofia, tendo em vista que a ética permite desenvolver e aprimorar a capacidade reflexiva.

A moral se distingue da ética, no entanto não se distancia de forma total desta, sendo que a ética analisa os padrões morais buscando questioná-los e melhorá-los, havendo uma reflexão com e para o mundo, implicando assim em ações humanas que busquem melhorar o meio social.

Bittar explica a importância da ética para a vida humana:

> Sem ética não há a possibilidade de mudança, na medida em que a moral coletiva tende a ser uma força externa conservadora e mantenedora da tradição. Sem ética não há efetiva realização do indivíduo, não há diferenciação entre as pessoas, não há possibilidade de exercer o seu *dasein* a vida social, mas apenas repetir mecanicamente os padrões e estereótipos morais já consagrados (fazer o que a coletividade acha certo e premia, e deixar de fazer o que a coletividade acha errado e reprime). (2012, p. 31)

Nem todas as atitudes que a sociedade considera moralmente incorretas, são de fato erradas, visto que o significado de certo e errado depende de uma análise subjetiva de cada pessoa o que muitas vezes possui influência pelos padrões culturais que a pessoa está inserida. Diante dessa perspectiva, nota-se a importância da ética na vida social de cada pessoa, diante da capacidade de reflexão e questionamento da moral, além do próprio questionamento da própria ação humana, considerando o agir e as consequências retro do agir.

Nesse olhar, infere-se a necessidade da ampliação do estudo da ética para o viés do cuidado, o qual se amolda aos vários ramos do conhecimento.

Estudar a ética do cuidado se faz necessário para que haja uma análise das atitudes humanas e uma valoração maior das ações altruístas, que buscam a preservação do cuidado e a garantia da dignidade da pessoa humana.

"[...] Impõe-se a necessidade de um "princípio de responsabilidade": uma nova ética fundamentada no cuidado pelo futuro, na afirmação dos direitos humanos e da natureza, na solidariedade, na liberdade, justiça e paz [...]". (TEIXEIRA, 2010, p. 01).

Essa nova ótica sob a ética implica na proteção da dignidade da pessoa humana, que é um direito fundamental e princípio consagrado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1998, além de ser um paradigma da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Pensar o cuidado como pressuposto para a proteção da dignidade da pessoa humana é pensar na própria existência como ser humano, que possui direitos e também deveres para que haja a contribuição com o meio social.

Ter uma vida digna não deve ser uma ideia apenas abstrata, mas deve ser concretizada por meio de ações de cuidado. Além disso, a dignidade da pessoa humana depende da garantia de outros direitos, como os direitos sociais que englobam o trabalho, educação, saúde, entre outros. Um conceito básico deste princípio tão relevante para a ordem jurídica e social é definido por Castilho:

> Dignidade vem do latim dignitas, que quer dizer honra, virtude. A dignidade da pessoa humana está fundada no conjunto de direitos inerentes à personalidade da pessoa (liberdade e igualdade) e também no conjunto de direitos estabelecidos para a coletividade (sociais econômicos e culturais). Por isso mesmo, a dignidade da pessoa não admite discriminação, seja de nascimento, sexo, idade, opiniões ou crenças, classe social e outras. A dignidade não pode ser definida como a superioridade de um homem sobre o outro, mas sim como a superioridade da pessoa sobre outros seres que não são dotados de razão (2011, p.138).

A ética e o princípio da dignidade da pessoa humana estão correlacionados, uma vez que são pautadas na razão humana, ainda são necessárias políticas públicas por parte do Estado para a proteção desses direitos e ações de cuidado por parte de cada cidadão, visto que o cuidado pertence ao próprio sentido da vida humana, conforme é analisado por BOFF "[...] Se não receber cuidado, desde o nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, definha, perde sentido e morre. Se, ao longo da vida, não fizer com cuidado tudo o que empreender, acabará por prejudicar a si mesmo e por destruir o que estiver à sua volta". (2008, p. 34).

A falta de cuidado gera ações destrutivas, preconceituosas e egoístas, como pode se perceber atualmente, onde muitas pessoas na busca de prestígio e poder social ignoram as atitudes éticas e o respeito ao próximo.

O cuidado deve ser observado tanto pela sociedade em geral como pelos operadores do Direito e profissionais da educação, a qual é um direito social positivado na Constituição da República Federativa do Brasil, que deve ser protegido e garantido.

A educação é um dos pilares da sociedade, visto que forma o conhecimento e desenvolve a razão humana, além do próprio convívio em coletividade. É através da educação que pode haver o desenvolvimento de atitudes éticas, o questionamento da sociedade e a valoração do cuidado, visto que há, ou deveria haver uma reciprocidade em forma de troca de conhecimentos, conforme indica Freire:

> A educação ou ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos – também educadores – como consciências intencionadas ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores – educandos também – na busca de novos conhecimentos. (2011, p. 161).

Ocorre que, muitas vezes não há essa troca de conhecimento diante do modo operacional do sistema educacional, pela divisão das áreas do conhecimento e pela própria metodologia de ensino, onde os alunos na maioria das vezes são colocados em fileiras como em posição de ordem, de submissão a uma autoridade.

Dessa forma, muitos alunos somente reproduzem o conhecimento recebido, não possuindo estímulos para o desenvolvimento do senso crítico, solidariedade e empatia, que são processos que fazem parte da formação humana do próprio ser.

Além disso, há escolas sem recursos disponíveis para atender de forma integral a todos e, ainda, professores que não são acessíveis com os alunos, não desenvolvendo métodos alternativos de aprendizagem, ficando assim somente no modo tradicional de padronização do conhecimento.

Essa padronização gera efeitos negativos especialmente em crianças, que estão desenvolvendo o processo de autoconhecimento, de alfabetização. Há uma carência de espaços lúdicos nas escolas, de atividade extraclasse para que as crianças não fiquem somente em uma sala de aula, tornando assim um ambiente tumultuado e agitado, prejudicando o ensino de qualidade e tornando uma sociedade doentia, conforme explica Cury:

> [...] o sistema social está doente, formando pessoas doentes para uma sociedade doente. O grande desafio das escolas – do ensino fundamental à universidade – não é preparar alunos para provas, mas para o mercado de trabalho altamente competitivo e para o mercado das relações interpessoais altamente acidentado, para que eles se sintam realizados numa sociedade estressante [...] (2016, p. 101).

Dessa forma, verifica-se como a escola tem um papel importante em contribuir na formação de relações humanas pautadas no cuidado e na gestão das próprias ações.

O cuidado pode ser interpretado como meio de preocupação com a aprendizagem dos alunos, buscando proporcionar métodos alternativos de ensinamento, incentivando o debate, questionamento e atividades práticas, visando o mundo profissional e o convívio em sociedade.

É importante estar presente o cuidado em forma de respeito, diante das diferenças, dificuldades e deficiências que um aluno pode ter, seja física ou psíquica. Deve haver uma busca pela adequação das atividades e acima de tudo um tratamento de igualdade, mediante conversa com a direção escolar, ambiente familiar e sociedade em geral.

Ainda, deve haver atitudes de cuidado por parte do poder público, no sentido de buscar atender as demandas educacionais, garantindo recursos adequados para o bom funcionamento educacional.

3 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA THERAPEUTIC JURISPRUDENCE NA ÁREA FORENSE COMO MEIO DE MATERIALIZAÇÃO DA ÉTICA DO CUIDADO

Diante da interdisciplinaridade da ética do cuidado, verifica-se que o contexto pedagógico se relaciona com a atividade jurídica, uma vez que as práticas educativas podem ser importantes aliadas para o estudo dos direitos humanos e para a promoção de atitudes éticas visando o cuidado.

Perante a influência que a prática jurídica possui no meio social, é necessário pensar o Direito no viés de cuidar, tendo em vista que o poder judiciário possui uma alta demanda de conflitos, possuindo, portanto a função de buscar a pacificação social.

Além disso, se faz necessário outros meios de efetivação da prática jurídica, para evitar a saturação do poder judiciário e buscar a solução dos conflitos de forma menos litigiosa, buscando o acordo entre as partes e a proteção da justiça e dignidade da pessoa humana.

Nesse sentido: “A problemática do acesso à Justiça não pode ser estudada nos acanhados limites dos órgãos judiciais já existentes. Não se trata apenas de possibilitar o

acesso à Justiça enquanto instituição estatal, e sim de viabilizar o acesso à ordem jurídica justa" (WATANABE apud COLOMBO, 2018, p. 96).

Uma forma de preservação da justiça e materialização da ética do cuidado é a *Therapeutic Jurisprudente*, uma corrente filosófica que é estudada em outros países desde os anos 80, mas começou a ser problematizada no Brasil recentemente.

No Brasil é utilizada a terminologia *Therapeutic Jurisprudence*, no entanto nos países de língua espanhola é utilizada de forma diversa, sendo importante a análise do termo e sua significação, conforme explica Fensterseifer:

> Therapeutic Jurisprudence é o termo original do tema da presente obra criado em língua inglesa. Nos países de fala espanhola optou-se por traduzir esse termo, estabelecendo-se Justicia Terapéutica. No Brasil escolheu-se pela utilização do termo em sua língua original, em primeiro lugar porque aqui já se tem a nomenclatura Justiça Terapêutica, a qual é atribuída às Cortes de Drogas (...) (2018, pg. 9)

Essa prática busca pensar o Direito de forma mais humanizada buscando a tutela da dignidade da pessoa humana e do cuidado pelo Estado Democrático de Direito, considerando que a reflexão ética impulsiona atividades de transformação social, indo além da atividade jurídica propriamente dita.

Para uma compreensão melhor, pode-se relacionar o conflito jurídico com uma patologia, onde se apenas os sintomas forem tratados, mas a doença não, ela irá persistir, como ocorre no Direito. Se não houver a busca pela melhora dos problemas sociais os conflitos irão persistir novamente, nesse sentido explica Lloveras e Roberto M:

"En el modelo de justicia tradicional se resuelven los conflitos en sus síntomas (consecuencias) pero no el problema subyacente. El resultado es que el problema puede ressurgir constantemente, provocando la intervención judicial repetitiva" (2017, p.01).

A "TJ" não possui como objetivo analisar apenas o conflito jurídico levado até o poder judiciário, mas busca verificar o problema social inserido como plano fundo daquela situação, verificando as consequências jurídicas ou (anti) jurídicas que a aplicação da lei pode causar na vida das partes envolvidas no processo.

Ressalta-se que para a busca da resolução dos problemas sociais não deve haver somente a atividade do poder judiciário, mas a atividade do poder legislativo, executivo e da sociedade em geral, que deve pautar-se em atitudes éticas de cuidado.

Essa compreensão é analisada por Battisti:

> O homem enquanto ser humano é um ser racional, mas não se resume a esta racionalidade, tendo em uma dinâmica de complexidade, sendo de fundamental importância às práticas de controle tutelado, ao qual o ser humano está inserido. No entanto, é preciso que seja possibilitado um posicionar-se frente a realidade, no qual, o indivíduo se torna sujeito de ação ao meio em que está inserido. Essa compreensão passa por um viés de cuidado, quando se percebe que em diferentes segmentos sociais contextuais a falta de cuidado para com o aspecto de humanização tem trazido uma tendência desumanizadora e destrutiva as possibilidades de resolução de conflitos. (2018, p. 26).

A atividade processual pode ser vista como desumanizadora em alguns casos, tendo em vista o impacto da lei na vida de cada indivíduo, como por exemplo, em um processo de internação compulsória o que gera abalos psíquicos na vida familiar e do próprio internado.

Assim, a *Therapeutic Jurisprudence* busca analisar esses efeitos, buscando amenizá-los. Nesse caso, seria importante e necessário um acompanhamento psicológico e de assistência social para atender as necessidades do núcleo familiar e do próprio internado.

Para a efetivação da "TJ" é importante à interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, como a relação do Direito com a educação, psicologia, assistência social, criminologia, entre outras áreas.

Conforme explica Wexler citado por Colombo:

> Uma de las cosas que lá Justicia Terapéutica trata de hacer, es observar con cuidado la literatura prometedora de la psicologia, la psiquiatria, las ciências (clínicas) del comportamento, la criminologia y el trabajo social para ver si estos conocimientos pueden incorporarse o introducirse em el sistema legal. (2018, p. 103).

Essa interrelação é necessária visto que a *Therapeutic Jurisprudence* analisa o papel da lei e suas consequências, as atividades dos operadores processuais, os procedimentos adotados e os novos métodos de resolução de conflitos e aplicação do Direito.

> Es importante reconocer que la justicia terapêutica no sugere por sí misma que las metas terapêuticas deben derribar otras. No apoya el paternalismo, lá coerción, etc. Es simplesmente uma forma de ver la ley de uma manera más enriquecedora y así traer la discusión aspectos que no han sido considerados anteriormente. La justicia terapêutica simplesmente sugere que pensemos em estos aspectos y veamos si pueden ser tomados em cuenta em la creación de leyes, el ejercicio del derecho y el procedimento penal (WEXLER; WINICK, 2018, p. 11).

Assim, a "TJ" não busca reforçar as práticas morais já enraizadas na sociedade, como o machismo e a coerção, mas busca uma melhora na prestação jurisdicional, sem ignorar os pressupostos processuais e os princípios jurídicos positivados na Constituição da República Federativa do Brasil, como a proteção da igualdade, liberdade e a dignidade da pessoa humana.

"Como se percebe, o tema pode ser trabalhado a partir de diferentes esferas. Sob essa percepção, pode-se entender a *Therapeutic Jurisprudence* como uma lente, a qual permite uma visão diferenciada sobre aquilo que é visto pela sua perspectiva". (FENSTERSEIFER, 2018. p.10).

Nesse sentido, a *Therapeutic Jurisprudence* pode ser aplicada por vários ramos jurídicos como no direito de família, nos processos de separação e paternidade, direito previdenciário, nos processos de benefício assistencial, direito penal como na Corte de Drogas e processo de ressocialização, entre outros, além da possibilidade de ser aplicada nos meios alternativos de solução de conflitos como na mediação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo filosófico não deve ser realizado de forma isolada, visto que a Filosofia se relaciona com outras áreas do conhecimento, com o Direito e a educação. O aspecto da ética é relevante para a construção humana, como meio de questionar acerca dos problemas sociais e como forma de busca pela transformação das ações, diante da sociedade contemporânea onde cada vez aumenta o número de processos judiciais e de conflitos entre as pessoas, assim é de extrema importância a qualificação do ser humano para propagar atitudes éticas de cuidado, de empatia e solidariedade.

Verifica-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a relevância das questões éticas: "Questões éticas encontram-se a todo momento em todas as disciplinas. Vale dizer que questões relativas a valores humanos permeiam todos os conteúdos curriculares". (BRASIL, 1997. p. 63)

O estudo acerca dos valores e atitudes humanas se faz necessário na sociedade atual, visto que a educação deve ser pautada no humanizar a partir de reflexões acerca da ética do cuidado.

A ética do cuidado se materializa por meio de práticas educacionais e jurídicas, como através da *Therapeutic Jurisprudence* ou Justicia Terapéutica. Com esse estudo, buscou-se ampliar as discussões acerca do estudo da ética do cuidado e suas implicações na prática jurídica por meio do estudo e da aplicação da *Therapeutic Jurisprudence.*

Além disso, o presente estudo visou relacionar a ética do cuidado com as práticas educacionais, verificando a necessidade e a importância de tal análise. Esta pesquisa está em andamento, buscando ampliar os estudos sobre a *Therapeutic Jurisprudence* em âmbito

nacional, visto que é um tema estudado recentemente no Brasil e carece de maiores aprofundamentos.

A proposta de discussão apresentada propõe ampliar as reflexões acerca dos fundamentos de cuidado pertinentes na aplicabilidade jurídica, no que concerne, as possibilidades de cuidado a partir da *Therapeutic Jurisprudence* também no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

BATTISTI, Fernando. Therapeutic Jurisprudence: implicações éticas no Direito contemporâneo. In: FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio (Organizador) **Therapeutic Jurisprudence: lições e práticas que podem humanizar o Direito.** Curitiba: CRV, 2018.

BITTAR. Eduardo C. B. **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
BOFF, Leonardo. **Saber cuidar. Ética do Humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1997.

CASTILHO, Ricardo - **Direitos humanos** (Coleção sinopses jurídicas; v. 30). 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

COLOMBO, Silvana. A mediação como ferramenta de aplicação dos princípios da Therapeutic Jurisprudence. In: FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio (Organizador) **Therapeutic Jurisprudence: lições e práticas que podem humanizar o Direito.** Curitiba: CRV, 2018.

CURY. Augusto. **Ansiedade 2: autocontrole –** Como controlar o estresse e manter o equilíbrio. 1 ed. São Paulo: Benvirá,2016.

FENSTERSEIFER. Daniel Pulcherio. **Therapeutic Jurisprudence: lições e práticas que podem humanizar o direito.** 1 ed. Curitiba: CRV, 2018.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural: para a liberdade e outros escritos**. Paz e Terra, 2011.
LLOVERAS, Pagés; M, Roberto. **La Justicia Terapéutica y el rol de los jueces en el Código unificado**. LLGran Cuyo. Março de 2017.

TEIXEIRA, Faustino. **Ética do Cuidado. Diálogos**. Postado em 20 de abril de 2001. A

dialogos.blogspot.com.br/search/label/Artigo%20em%20peri%C3%B3dico%202001.Acessad em: 12 de Julho de 2018.

WEXLER, David B. Justicia Terapéutica: una visión general. In: FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio (Organizador) **Therapeutic Jurisprudence**: lições e práticas que podem humanizar o Direito. Curitiba: CRV, 2018.

PEDAGOGIA DA COMPLEXIDADE: IMPLICAÇÕES ÉTICAS NA PERSPECTIVA DE UMA PRÁTICA EDUCACIONAL HUMANIZADORA

Julia Mazzonetto[1]

Fernando Battisti[2]

Resumo: Vivemos uma desfragmentação do conhecimento e diante dessa realidade conturbada surge a necessidade de repensarmos a prática educacional. A revolução tecnológica alterou a sociedade contemporânea e modificou a forma de acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo as pessoas passaram a enclausurarem-se no mundo virtual, e esses fatores refletiram na prática pedagógica. A educação passou a ser tratada como mera transmissão de conhecimentos, e iniciou-se um processo de desumanização. O cuidado, tão natural e essencial ao ser humano foi deixado de lado. Assim faz-se necessário o pensar ético sobre o cuidado, e sobre como este pode modificar a atual realidade social quando aplicado no âmbito educacional. Este artigo foi construído como parte na pesquisa do Projeto de "Pedagogia da Complexidade: implicações éticas na perspectiva de uma prática educacional humanizadora." embasado na pesquisa bibliográfica e no estudo da obra de autores sobre o assunto, de modo a alcançar por meio do método dialógico e dedutivo, uma melhor compreensão do tema proposto. Com isso busca-se conhecimento teórico capaz de articular a realidade e a práxis educacional para a defesa da educação humanizadora e inserir essa discussão na comunidade acadêmica regional.

Palavras-chave: Ética do Cuidado; Pedagogia da Complexidade; Sociedade Contemporânea.

PEDAGOGY OF COMPLEXITY: ETHICAL IMPLICATIONS IN THE PERSPECTIVE OF AN HUMANIZING EDUCATIONAL PRACTICE.

Abstract: Welive a defragmentation of knowledge, and in the face of this troubled reality there arises the need to rethink the educational practice. The technological revolution has altered contemporary society and modified the way of access to knowledge, while at the same time people have become entwined in the virtual world, and these factors reflected in pedagogical practice. Education began to be treated as a mere transmission of knowledge, and a process of dehumanization began. The care, so natural and essential to the human being, was left aside. Thus it is necessary to think ethically about care, and how it can modify the current social reality when applied in the educational field. This article was constructed as

[1]Acadêmica do Curso de Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI *campus* de Frederico Westphalen; Bolsista do Projeto "Pedagogia da Complexidade: implicações éticas na perspectiva de uma prática educacional humanizadora." do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIIC/URI e interligado ao grupo de Direito Educativo da URI; e-mail:juliamazzonetto@gmail.com.

[2]Professor Mestre em Educação do Curso de Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI *campus* de Frederico Westphalen; Orientador do Projeto "Pedagogia da Complexidade: implicações éticas na perspectiva de uma prática educacional humanizadora." do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIIC/URI; Integrante da Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo - RIEDEDE; e-mail:fernando@fw.uri.br.

part of the research project of "Pedagogy of Complexity: Ethical Implications in the Perspective of a Humanizing Educational Practice", of the Institutional Program of Scientific Initiation - PIIC / URI, based on bibliographical research and the study of authors' work on the subject, in order to achieve through the dialogic and deductive method, a better understanding of the proposed theme. With this, we seek theoretical knowledge capable of articulating reality and the educational praxis for the defense of humanizing education and inserting this discussion in the regional academic community.

Keywords: Care Ethics. Pedagogy of Complexity. Contemporary Society.

1 INTRODUÇÃO

Nossa sociedade vive um momento de intensa necessidade em aperfeiçoar os conhecimentos e de lutar por uma educação para o futuro que tenha como princípios a formação integral do jovem educando, coerência, ética, equidade e desenvolvimento sustentável, pautado numa filosofia humanista que acredita nas pessoas e em sua capacidade de construir o conhecimento através da própria experiência, respeitando a singularidade de cada ser humano.

Com a preocupação em pensar sobre a forma como a humanidade está se organizando em sociedade é preciso pensar a educação, para que esta seja promotora da transformação social e orientadora da vivência do ser humano. E mais, é preciso compreender o problema da pedagogia, e entender como o cuidar humano é a chave para autonomia, a emancipação e qualificação humana.

O artigo aqui apresentado é resultado da pesquisa realizada no Projeto “Pedagogia da Complexidade: implicações éticas na perspectiva de uma prática educacional humanizadora.”, do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIIC/URI. Busca realizar um estudo das possibilidades da pedagogia da complexidade como um pressuposto para uma educação humanizadora a partir das contribuições reflexivas da ética.

Através da reflexão e da compreensão da Pedagogia da Complexidade e da revitalização do estudo de autores clássicos e contemporâneos da ética busca analisar os comprometimentos éticos quanto ao cuidado com a vida no âmbito escolar que refletem no sentido da pedagogia da complexidade, quanto a perspectiva do “Cuidar”. Dessa forma identificar como o olhar da ética na prática educacional pode constituir-se em práxis cotidiana e qualificação das relações educacionais.

A metodologia adotada foi embasada essencialmente na pesquisa bibliográfica visando aprofundar os temas abordados, bem como o estudo de obras da área da filosofia e

educação que abordam as questões da ética do cuidado e suas relações com a educação escolar. Também, utilizou-se o método dedutivo e dialógico com a construção conjunta a partir de uma revitalização de saberes.

Na primeira parte deste artigo apresenta-se uma breve análise a respeito das atuais práticas educacionais e de nosso cenário social. Após isso é explanado a respeito do que é a ética do cuidado e suas implicações na área educacional. Apresenta-se também uma pequena introdução sobre a pedagogia da complexidade e sua importância na formação do cidadão. Em seguida realiza-se uma análise das principais dificuldades que enfrentamos no atual sistema educacional.

2 CENÁRIO SOCIAL E EDUCACIONAL

O mundo está globalizado, a tecnologia está intimamente ligada ao cotidiano e às práticas humanas, entre elas a educacional. "A revolução tecnológica da informação consiste no advento de ferramentas que modificaram a forma de produzir, de se comunicar, de viver na atualidade." (SILVEIRA, 2009). A rede tecnológica influencia também na transmissão do conhecimento, e provoca mudanças na construção da identidade do ser.

Nessa sociedade contemporânea temos um mundo difuso, uma estrutura descentralizada e ao mesmo tempo interconectada que promove a aproximação do que está longe e o distanciamento do que está perto.

> Haveria, segundo Castells, uma relação de oposição bipolar entre "rede" e "ser": enquanto os objetivos são discutidos e compartilhados na "rede", o "ser" resiste ao processo, buscando desenvolver sua identidade que lhe serve de fonte de significado ante a desestruturação das instituições. (SILVEIRA, 2009).

A tecnologia nos modificou e nos tirou a humanidade. "O tipo de sociedade do conhecimento e da comunicação que temos desenvolvido nas últimas décadas ameaça a essência humana". (BOFF, 2011. p.12). É necessário repensar os conceitos e as produções atuais, pautadas pela funcionalidade e imediaticidade, para que se compreenda e se tome consciência das consequências que isto pode causar a humanidade. Tem se a necessidade da abordagem ética, da filosofia enquanto atividade do pensar, para a melhoria da vida das pessoas e a reflexão do agir humano.

Um dos vieses mais importantes afetados por essa revolução tecnológica é o ensino, a carência do pensar coerente e reflexivo causa uma lacuna pertinente ao desenvolvimento institucional dos segmentos da sociedade. O conhecimento intelectual é um suporte para a

formação da pessoa humana, instrumento básico qualitativo entre consciência ingênua e consciência crítica.

Observam-se as concepções éticas na esfera das práticas educacionais. "Se a educação é, entre outras coisas, o aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, físicas e morais, é relacionada então a capacitação das potencialidades humanas, e, portanto, vinculada a questão da ética". (BITTAR, 2014). É necessário o debate da ética como pressuposto para a construção da autonomia do indivíduo.

Nossa sociedade atual está vivendo um momento de intensa necessidade em aperfeiçoar os conhecimentos e de lutar por uma educação para o futuro que tenha como princípios a formação integral do jovem educando, coerência, ética, equidade e desenvolvimento sustentável, pautado numa filosofia humanista que acredita nas pessoas e em sua capacidade de construir o conhecimento através da própria experiência, respeitando a singularidade de cada ser humano.

Com a preocupação em pensar sobre a forma como a humanidade está se organizando em sociedade é preciso pensar a educação, para que esta seja promotora da transformação social e orientadora da vivência do ser humano. E mais, é preciso compreender o problema da pedagogia, e entender como o cuidar humano é a chave para autonomia, a emancipação e qualificação humana.

3A ÉTICA DO CUIDADO

Segundo Martin Heidegger (1989)o cuidado significa um fenômeno que é a base possibilitadora da existência humana enquanto humana. Sem o cuidado o ser deixa de ser humano, pois tudo que este faz está imbuído e acompanhado de cuidado. O cuidado é um modo-de-ser essencial, a raiz primeira do ser humano.

Cuidado é o oposto de descaso, de descuido, e mais, é uma atitude, não apenas um ato isolado e sim uma posição de envolvimento, de responsabilização e preocupação com o outro. "No cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir." (BOFF, 2011. p.12).

É no cuidado que o ser humano se desenvolve, encontra uma direção a seguir. É aliada ao cuidado que a escola promove a verdadeira construção do ser. Sem cuidado estamos fadados à inércia, talvez até ao retrocesso. É por isso que o cuidado é crítica, e ao mesmo tempo inspiração para um novo paradigma de convivialidade.

> [...] que imagem de ser humano projetamos quando o descobrimos como um ser-no-mundo-com-outros sempre se relacionando, construindo seu habitat, ocupando-se àquilo que lhe representa importância e valor e dispondo-se a sofrer e a alegrar-se com quem se sente unido e ama? A resposta mais adequada será: o ser humano é um ser de cuidado, mais ainda, sua essência se encontra no cuidado. Colocar cuidado em tudo o que projeta e faz eis a característica singular do ser humano. (BOFF, 2011. p.35).

Saber cuidar é tomar consciência da relevância de uma vida humana, e saber respeitá-la na sua singularidade. No cuidado não há erro que justifique o desamor e o abandono, não há quem não possa receber perdão, nem motivo suficientemente relevante para justificar uma ruptura social. O desamor é a causa das doenças e dos males do mundo, saber cuidar é entender o que é amar e amar. Os laços fraternais que unem a nós humanos são ininterruptiveis, não podem ser desfeitos.

Mas a falta de cuidado, o descaso, o descuido do ser, o abandono nos tira a humanidade, impede a qualificação do ser e o desenvolvimento humano. É o que impede de que a pedagogia tenha resultados efetivos e que seja corretamente utilizada, que faz com que o conhecimento seja meramente repassado, repetido, decorado. “O cuidado é, na verdade, o suporte real da criatividade, da liberdade, da inteligência.” (BOFF, 2011. p.11).

Essa sociedade do conhecimento e da comunicação que se apresenta atualmente, ameaça a essência humana. O mundo virtual provoca o encapsulamento, o distanciamento e a ausência do contato humano. “Essa anti-realidade afeta a vida humana naquilo que ela possui de mais fundamental: o cuidado e a com-paixão”. (BOFF, 2011. p.11)

> A tecnologia da informação tem capacidade de penetração na vida social mais rápida e decisivamente do que qualquer outra experiência na história de modo que obstaculiza o funcionamento de qualquer atividade que se dê fora de seus domínios. (SILVEIRA, 2009).

O cuidado é essencial, não pode ser suprimido no desenvolvimento do ser. Segundo Leonardo Boff (2008. p.34) se o ser humano não receber cuidado, desde o nascimento até a morte, ele desestrutura-se, definha, perde o sentido e morre.

O homem enquanto ser humano é um ser racional, mas não se resume essa racionalidade, devendo ser compreendido na sua complexidade. É fundamental que ele tenha a possibilidade de posicionar-se diante da realidade no qual está inserido. “É preciso que o sujeito se descubra sujeito, que ele encontre em si mesmo o respeito e a busca pela construção de sua própria humanidade”. (ZUCHI, 2014. p.95).

O ser humano é um ser capaz de sentir e demonstrar emoções, e sendo assim possui uma fraqueza. No entanto essa é ao mesmo tempo a característica que o torna tão singular,

pois sem isto é facilmente substituível por máquinas. A capacidade de evoluir, de se amoldar as situações e de raciocinar é o que nos torna tão exclusivos.

> [...] sobretudo no mundo no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável da afectividade, quer dizer da curiosidade, da paixão que são da competência da investigação filosófica ou científica. A afectividade pode asfixiar o conhecimento, mas também pode fortalecê-lo. (MORIN, 2010. p.24)

Entretanto na era moderna há uma tendência de padronização do pensamento e das ações humanas. Mas para Edgar Morin (2010. p. 25) não há um estado superior da razão que domina a emoção, mas um circuito intelecto afeto; e de certa maneira a capacidade de emoção é indispensável para o estabelecimento de comportamentos racionais. O cuidado e a com-paixãonão podem ser substituídos pela necessidade de urgência e fragmentação. Ocorre que não há mais espaço para o sentimento, pois se busca a excelência das máquinas. O ser humano foi o desenvolvedor das tecnologias, e as fez para que estas facilitassem o trabalho humano e não para que este competisse com sua própria criação.

O cuidado é o desenvolvimento e a expressão da capacidade humana de sentir, demonstrar empatia e analisar cada situação individualmente dentro de uma coletividade. Assim através de seu senso crítico perceber uma solução para os diversos impasses apresentados pela vida. Além disso, também é a capacidade de respeitar a individualidade do outro ser humano e demonstrar seu altruísmo em prol do desenvolvimento da coletividade.

4 A PEDAGOGIA DA COMPLEXIDADE

Complexo significa conjunto de coisas, fatos, circunstâncias, eventos que apresentam ligação e são interdependentes. Vivemos em uma sociedade complexa e somos seres complexos, em conformidade precisamos aprender/ensinar respeitando tal característica. O mundo atual tem tendência à fragmentação e a repetição padronizada de conhecimentos, no entanto não há como viver em sua plenitude sem a consciência da totalidade.

“O verdadeiro problema da reforma do pensamento, como diz Morin (2001a), é que se aprendeu a separar, mas é preciso (re)aprender a (re)ligar, estabelecer uma conexão completa que faça um círculo completo.” (SÁ. 2008. p. 62) Os conhecimentos foram divididos em “gavetas” para que fossem ensinados, mas não há conexão, interdisciplinaridade e isso impede que os saberes sejam compreendidos e consequentemente aplicados.

A Teoria da Complexidade de Edgar Morin defende a construção de um conhecimento interligado, diverso de um pensamento disjuntivo, reducionista e linear como é

o pensamentoda ciência da moderna, superando assim a visão fragmentada do universo e reaproximando os saberes para reconstituir o todo nas várias áreas do conhecimento.

> O pensar complexo significa compreender cientificamente a interdependência e interconexão entre todos os fenômenos físicos, naturais e sociais. O pensamento complexo procura superar uma visão linear, reducionista e disjuntiva do conhecimento, do processo de (re)construção dos saberes científicos. (SÁ. 2008. p. 62)

Não basta dominarmos uma das áreas do conhecimento se não pudermos transmitir as informações e nos expressarmos. Assim a Pedagogia da complexidade busca um método que possa rejuntar, articular e fazer com que as ciências naturais e humanas possam dialogar.De acordo com Morin (2001, p.25) trata-se de reconhecer a unidade dentro do diverso e o diverso dentro da unidade

Blaise Pascal (1976)em sua reflexão nos dizsendo todas as coisas causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas elas mantidas por um elo natural e insensível, que interliga as mais distantes e as mais diferentes, penso ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes.

A totalidade possui características que não são encontradas em partes isoladas, e algumas características das partes podem ser suprimidas pelo todo. Assim é necessário recompor o todo para conhecer as partes. “Por conseguinte a educação deve promover uma inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de forma multidimensional e numa concepção global” (MORIN. 2010. p.43). É preciso que a pedagogia dialogue entre as áreas do conhecimento, pois os saberes não são utilizados isoladamente e fazem parte de um todo, isto é, assim como o Universo é complexo as ciências deste devem ser analisadas em complexo.

5 IMPLICAÇÕES ÉTICAS PEDAGÓGICAS

A escola é o ambiente de desenvolvimento do ser, é o espaço dialético onde se potencializa um conjunto interdisciplinar voltado à realidade do estudante, para que assim este possa desenvolver a valoração de suas ações. É onde pode ocorrer a formação de conhecimentos que contribuem para a formação do cuidado com a vida. “Questões éticas encontram-se a todo momento em todas as disciplinas. Vale dizer que questões relativas a valores humanos permeiam todos os conteúdos curriculares”. (BRASIL, 1997. p. 63)

O cenário educacional aliado ao contexto de globalização causa a desfragmentação do conhecimento. “Atrulhados de aparatos tecnológicos vivemos tempos de impiedade e insensatez. Sob certos aspectos regredimos à barbárie mais atroz”. (BOFF, 2011. p.20). Os conceitos e as produções atuais estão pautados pela funcionalidade e imediaticidade, mas o educar não pode ser reprodução de sistemas de ensino, e sim formação cognitiva/emocional.

> É impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e a ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer. (MORIN, 2002. p.13).

A questão escolar não pode ser vista como instrumento de transmissão do que está pronto, mas sim como elemento de mudança através de um pensar pautado na ética. A ética do cuidado, se aliada a educação, pode contribuir para um pensar coerente e crítico, que auxiliará o ser humano nessa era conturbada e também possibilitará a aproximação do conhecimento teórico à vida cotidiana. “Além da formação de pensadores criativos, a educação tem como objetivo formar mentes que possam ser críticas, que possam verificar, ao invés de aceitar tudo que lhes é oferecido.” (CARRAHER apud PIAGET, 1983. p.2)

Vivemos tempo de insensatez, uma sociedade de padrões, de repetição. Não se cria opiniões não há senso crítico. Segundo Devid W. Carraher(1983. p.3) um indivíduo com senso crítico é aquele possui a capacidade de analisar e discutir problemas inteligente e racionalmente, sem aceitar, de forma automática, suas próprias opiniões ou opiniões alheias.

Infelizmente, o ambiente escolar que deveria ser um espaço sagrado de construção de conhecimento é hostil, mecânico e não um espaço de evolução. Nossa sociedade robótica faz com que não tratemos nossos pares com humanidade, respeito, nem empatia. Morin (2010. p.17) nos diz que o ser humano é em simultâneo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, no entanto há seres humanos que seriam facilmente substituídos por máquinas, pois não usam da sensibilidade ao realizar suas ações.

A busca pelo conhecimento se mostra como uma necessidade em nossa sociedade, mas o estudo não é prioridade única na vida. Assim o aluno nem sempre se encontra em condições apropriadas para a aprendizagem e enfrenta grande problema com as obrigações implícitas de frequência no ambiente escolar, de prova de capacidade e de absorção de informações.

O desconhecimento da condição do aluno pelo professor das particularidades de cada um gera ignorância e intolerância, já que em turmas com número absurdo e com o atual método de ensino é inviável ao professor analisar a condição de cada um. “A compreensão

mútua entre humanos, tanto próximos como estranhos, é, daqui para o futuro, vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão." (MORIN. 2010. p. 20). Isto nos demonstra a grande contradição do ambiente de ensino, antes um centro de formação e guia do ser, hoje local de hostilidade, obrigatoriedade e ignorância.

Há ainda a necessidade de se ressaltar a discrepância entre o que é ensinado e o que é aplicado, isto é, o método educacional utilizado nas escolas. Enquanto a neurologia, a psicologia e as demais ciências ensinam sobre como ocorre o aprendizado estes conhecimentos não são empregados nas escolas, em virtude da padronização do pensamento, ausência do senso-crítico e de cuidado que impregna toda a nossa sociedade.

É eminente que o conhecimento seja ensinado de forma a respeitar a condição humana. Além disso, este saber precisa ser pertinente, segundo Morin (2010. p. 39) o conhecimento dos problemas-chave do mundo, das informações-chave respeitantes a este mundo, por aleatório e difícil que seja, deve ser experimentado sob pena de enfermidade cognitiva. O conhecimento do mundo enquanto mundo torna-se necessidade simultaneamente intelectual e vital.

Esse conhecimento pertinente, aliado à formação ética são as grandes lacunas da educação moderna. No momento em que haver uma grande revolução na educação teremos pessoas conhecedoras da própria identidade e condição humana.Para isso é necessário que haja uma forte formação ética inicial, baseada no cuidado com o ser e no desenvolvimento do senso crítico. Somente após isso devemos desenvolver as habilidades específicas, e não de maneira isolada/fragmentada e sim observando o complexo.

É preciso que se trate o estudante com humanidade, respeitando suas particularidades enquanto ser e levando em consideração sua condição e sua história. Além disso, o conhecimento a ser ensinado precisa ser pertinente, isto é, útil a formação e aplicável. Para que o ensino seja absorvido deverá ser utilizada a pedagogia da complexidade, para que não tenhamos uma visão fragmentada do mundo. Dessa maneira formaremos cidadãos éticos e críticos, com a perícia necessária para inauguramos uma nova era civilizacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos vivendo o fim de um tipo de mundo, uma crise civilizacional generalizada. O humano deixou de ser humano, parou de viver como ser pensante, para apenas existir como ser abarrotado de informação, mas sem nenhum conhecimento. A sede pela tecnologia, fez

com que o homem se tornasse escravo desta. As escolas não mais criam conhecimento, apenas repassam informações.

O distanciamento e os interesses particulares suprimiram a com-paixão, afeto e interesse na humanidade. E é nisso que consiste o grande erro da sociedade, a falta de interesse em cuidar. A educação se mostra ineficiente, pois o conhecimento precisa ser interiorizado pelo ser. Não se sabe conhecer, não se há interesse em conhecer, e menos ainda interesse em ensinar.

> Precisamos de um novo paradigma de convivência, que inaugure um novo pacto social entre os povos no sentido de respeito e de preservação de tudo o que existe e vive.É urgente um novo ethos de cuidado, de sinergia, de re-ligação, de benevolência, de paz perene para com a Terra, para com a vida, para com a sociedade e para com o destino das pessoas, especialmente das grandes maiorias empobrecidas e condenadas da Terra. (BOFF, 2011. p.39).

Para uma nova sociedade mais humanizada, mais coerente e para a evolução e preservação do ser humano é necessária a conversão de nossos hábitos cotidianos e políticos, privados e públicos, culturais, educacionais e espirituais.

É preciso pensar a educação de tal forma que esta seja promotora da transformação social e orientadora da vivência do ser humano a partir de princípios éticos universais. Trabalhar questões éticas e relacionar com a prática educacional intui favorecer formação escolar por meio da integração entre a pesquisa na universidade e a vivência educacional.

Educar é interrogar-se sobre os fins que perseguimos, sobre o valor dos acontecimentos e sobre as possibilidades do agir. O conhecimento precisa ser construído, é preciso uma educação transformadora e não de "reprodução".

> Importa construir um novo ethos que permita uma nova convivência entre os alunos com os demais seres da comunidade biótica, planetária e cósmica; que propicie um novo encantamento face à majestade do universo e à complexidade das relações que sustentam todos e cada um dos seres. (BOFF, 2011. p.27).

Nossa sociedade encontra-se tão inerte e adoecida em padrões de pensamento que as dificuldades muitas vezes nos bloqueiam a ponto de nos resignarmos. No entanto se prosseguirmos neste ritmo chegaremos a um nível sem retorno, onde não haverão pessoas capazes de formar/guiar outras na evolução.

E é nesse sentido que este trabalho é desenvolvido, para que o assunto seja inserido na comunidade acadêmica e para que os profissionais da educação tomem consciência da importância do papel que desempenham e do quão vital é a reforma da educação contemporânea. Se individualmente agirmos em conformidade com as proposições apresentadas neste artigo, estaremos contribuindo para a evolução de toda uma sociedade.

A questão da ética do cuidado no ambiente escolar vem para contribuir essencialmente na melhor sistematização e organização de um pensamento vinculado a ações mais coerentes diante da realidade conturbada que o ser humano vive e de uma necessidade de aproximação entre as questões éticas e a educação em nosso país. É preciso comprometimento, é preciso cuidado e, principalmente, é preciso humanizar o humano.

REFERÊNCIAS

BITTAR, Eduardo C.B. **Curso de Ética Jurídica**. 11 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

BRASIL. MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1997.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. Ética do Humano – compaixão pela terra. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Saber Cuidar:** ética do humano – compaixão pela Terra. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

CARRAHER, David William. **Senso critico:** do dia-a-dia as ciências humanas. São Paulo: Pioneira, 1983.

CASSOL, Claudionei Vicente; ZUCHI, Claudir Miguel; COCCO, Ricardo (orgs.) *Estudos Filosóficos: questões de ética e educação*. 1ed. Frederico Westphalen: URI - Fred. West., 2014.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo – parte I,** tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

MORIM, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina, 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

MORIM, Edgar. **Os sete saberes necessários a Educação do Futuro**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2002, 2010.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos**, texto de Leon Brunschwicg.Paris: Garnier-Flammarion. 1976.

SÁ, R. A. **Pedagogia e complexidade***:* diálogos preliminares. Educar, Curitiba, n. 32, p. 57-73, 2008. Editora UFPR

SILVEIRA, Daniel Coutinho da. **Revolução Tecnológica e Sociedade Contemporânea**. Direito e Processo. In: <http://direitoeprocesso.blogspot.com.br/2009/03/revolucao-tecnologica-e-sociedade.html.> Acesso em 15 de agosto de 2017.

O DESAMPARO DOS PROFESSORES (ESTAGIÁRIOS) EM FORMAÇÃO A PARTIR DA SUPERVISÃO

Larissa Dalcin[1]

Resumo: O estágio curricular é compreendido como campo do conhecimento que produz uma interação entre os cursos de formação e o campo social do espaço de trabalho profissional. Nesse sentido, há uma aposta do lugar dos estágios curriculares nos cursos de formação de professores, como possibilidade do olhar do outro. O objetivo deste texto é refletir sobre o desamparo dos professores em formação a partir da supervisão. Para tanto, foi utilizada a teoria de Michel Foucault sobre cuidado de si. Verifica-se que o estágio é um importante elemento na formação dos professores, pois além de expor nossas potencialidades e fraquezas, nos expõe ao olhar e atenção do outro sobre nossas práticas.

Palavras-chave: Desamparo. Professores. Formação. Cuidado de si.

THE DISADVANTAGE OF TEACHERS (TRAINERS) IN TRAINING FROM SUPERVISION

Abstract: The curricular stage is understood as the field of knowledge that will produce an interaction between the training courses and the social field of the professional work space. In this sense, there is a bet of the place of the curricular stages in the courses of teacher training, as a possibility of the other's gaze. The purpose of this text is to reflect on the helplessness of teachers in training from supervision. To do so, Michel Foucault theory of self-care will be used. It is verified that the internship is an important element in the training of teachers, because in addition to exposing our potentialities and weaknesses, exposes us to the look and attention of the other about our practices.

Keywords: Helplessness. Teachers. Formation. Care of you.

PARA REFLETIR...

O estágio curricular é aqui compreendido como campo de conhecimento, que é produzido na interação entre cursos de formação e campo social (LIMA, PIMENTA, 2018), bem como, uma prática na qual o aluno irá vivenciar no contexto próximo o dia-a-dia da sua profissão. É através do estágio que o aluno passa a compreender os pontos, tanto positivos, quanto negativos, de determinada profissão. Observa-se que o estágio é o responsável pela introdução do aluno no campo profissional, pois é através dele que o sujeito poderá vivenciar

[1] Psicóloga (URI). Mestra em Psicologia (PUCRS). Doutoranda em Educação nas Ciências (UNIJUI). E-mail: lddalcin@gmail.com

as pressões advindas do mundo do trabalho, bem como as novas relações de trabalho, do desemprego e da desregulamentação das profissões (SILVA, 2005). Para Pimenta e Gonçalves (1990), a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará.

Foi a partir da chegada da Família Real ao Brasil e com a implantação dos cursos superiores que foi instalada a ideia de que para se ter um bom emprego era necessário "ir para escola, onde se estuda disciplinas, matérias e há a aproximação com a vida prática, o estágio" (MACHADO, 1997, p.47).

Hoje, segundo Andrade (2005), nenhum profissional está satisfatoriamente formado após sair da graduação, principalmente no caso dos professores, visto o dinamismo social, econômico, político, biológico, ao qual a educação se constrói. Ainda, para o autor, é exigido do profissional docente múltiplas competências, que o impulsione na direção do aluno e do que ele representa.

No entanto, essa prática profissional não se dá de forma individual. Para Silva (2005), além de um plano de estudos, o papel do professor orientador também deve ser definido, pois esse tem a função de motivar e preparar o aluno para a construção do conhecimento, promovendo nesse uma atitude reflexiva e problematizadora frente às questões advindas do contexto profissional. Assim,

> o Estágio deve preparar para um trabalho coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA, 2004, p. 56).

Nesse contexto, o estágio deve servir de apoio para o professor que está em formação, buscando uma prática coletiva, um diálogo entre pares, no qual ele possa vir a refletir diferentes questões, e principalmente, repensar sua prática. Esse momento em que nos colocamos na posição de ouvintes sobre a nossa prática, sobre o nosso fazer, é o que nos conduz a reflexão. Para Cossiobaez e Sampaio (2013), a formação inicial irá influenciar o desenvolvimento de competências para o bem-estar docente, bem como, para uma melhor gestão pessoal e profissional da área educacional.

Observa-se assim o quão importante se torna o olhar do outro durante a formação dos professores, pois o olhar dos professores orientadores/supervisores, nem sempre é visto como penoso, ou negativo, e sim como um amparo para este profissional em formação. Para Foucault (2010), não basta apenas olhar os sujeitos às vezes para ver se fizeram ou se o que

fizeram é conforme a regra, mas é preciso permitir que cada indivíduo seja observado permanentemente. Diante do exposto, o objetivo desse trabalho é refletir sobre o abandono/desamparo dos professores em formação.

Ressalta-se aqui, que se entende por desamparo o estado em que se encontra o ser humano, frente a possibilidade de entrar em sofrimento. Para Freud (1929, p.95), "o sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e dissolução (...), do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens". Ainda, podemos pensar o desamparo como um estado do lactente que depende inteiramente do Outro para satisfazer suas necessidades (SANTOS, FORTES, 2011).

Para escrever este texto utilizou-se a metodologia crítico-dialética, pois o estudo realizado não pretende ser algo rígido, fechado, embora vise uma profundo interpretação, reflexão e análise, nos permite pensar que as coisas não são dadas, terminadas, mas que sempre pode-se ter uma interpretação, um sentido que o sujeito faz dela. A metodologia mais indicada para falar sobre a realidade social é a dialética (DEMO, 2000). Busca-se assim, através da perspectiva qualitativa e interpretativa, uma ligação dos conhecimentos obtidos com a pesquisa com os já obtidos anteriormente (GIL, 2002).

A SUPERVISÃO DO ESTÁGIO E CUIDADO DE SI

Podemos observar diferentes definições para o termo supervisão pedagógica. Observa-se que, de acordo com Harris (2002), temos dois extremos, aqueles que irão acentuar a ênfase tradicional, na dimensão do controle, e as que vão em direção a autonomia dos professores, enfatizando assim uma dimensão de orientação do serviço.

Ainda, podemos definir a supervisão como um processo, no qual um professor que já seja experiente, irá orientar um candidato a professor, ou, um professor em formação, no seu desempenho docente, buscando nesse contexto apoiar a sua iniciação ao exercício da profissão docente (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2003). De acordo com Esteve (2004), a formação durante o estágio auxilia no desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

A profissão docente e o currículo têm sido amplamente discutidos, tanto em nível nacional quanto internacional, pois a escola precisa constantemente se reinventar, assim como, são necessários novos conhecimentos e novas aptidões aos professores, o que torna a profissão ainda mais desafiadora, especialmente para quem está iniciando sua carreira

profissional. Para além, de acordo com Barolli (2012), a desvalorização da profissão docente na sociedade contemporânea coloca para aqueles que cursam os diferentes cursos de licenciatura uma perspectiva profissional pouco atraente.

Assim, um dos principais desafios enfrentados pelos docentes que estão preocupados com a formação inicial, é proporcionar aos estagiários experiências didáticas e curriculares que possam contribuir para motivar os futuros professores (BAROLLI, 2012).

Pensando na formação de professores, também precisamos refletir sobre o mundo em que estamos vivendo, uma sociedade marcada pela rapidez, fluidez das relações, flexibilidade, descrita por Bauman como sociedade líquido-moderna:

> Líquido-moderna" é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo. (BAUMAN, 2007, p. 7)

Assim, os professores que atuam ou irão atuar em uma sociedade líquido-moderna devem se adequar às necessidades dessa sociedade, e a formação desses profissionais, também deve ser voltada para isso. De acordo com Bauman (2007), o professor deve ser um profissional com perfil autônomo, pensante, criativo, reflexivo.

No mundo líquido-moderno, as exigências que o olhar da sociedade direciona aos professores são múltiplas e mutantes, e geralmente, confundem o desempenho deste profissional (BAUMAN, 2005). Não há uma clareza sobre o que se espera dos docentes, isto faz com que esses repensem o seu papel, pois cobra-se para que eduquem para tempos que não se sabe ao certo como são, e nem para que mundo (TIMM, MOSQUERA, STOBÄUS, 2010).

Percebe-se que ao situarmos identidade no mundo globalizado no qual vivemos, através de novos parâmetros da sociedade e da dinâmica do que chamamos de mundo líquido, há reflexos que irão se expressar no processo identitário (SILVA, AGUIAR, MONTEIRO, 2014). A identidade não é sólida como uma rocha, não nos é garantida por toda vida, sendo tanto negociáveis quanto revogáveis (BAUMAN, 2005), assim, um professor em formação pode repensar, refletir sobre sua identidade, bem como, os professores que estão orientando, podem vir a repensar suas práticas.

Ao falarmos de identidade do professor, ou, do ser professor, necessitamos reconhece-la como um conjunto de comportamentos, habilidades, competências e também de valores que constituem este profissional (PRYJMA, 2016). Ainda, de acordo com Pryjma (2016), a

identidade do professor constitui-se de toda a vida profissional deste sujeito, desde sua formação inicial, perpassando por pelos diferentes espaços nos quais este desenvolve sua profissão, além, de ser constituída do significado que o próprio sujeito confere à docência, envolvendo assim histórias de vida, o ser professor e o fazer docente.

O estágio pode ser visto como um período fundamental na carreira de qualquer professor, pois é a fase inicial de prática profissional e é marcada por experiências, sendo um dos períodos no qual há mais necessidades de aprendizagem, onde o sujeito está mais receptivo as sugestões e pode-se considerar o único período da sua jornada profissional na qual há um amparo, um acompanhamento de orientação previsto institucionalmente. Tendo uma orientação adequada nesta fase, maior será a confiança e dedicação durante a carreira docente (JESUS, 2002).

A formação dos docentes vai estar inteiramente ligada as oportunidades e processos de formação proporcionados aos futuros professores (FLORES, 2010). Para Jesus (2002), a formação inicial pode auxiliar o professor a desenvolver competências ou qualidades (resiliência) e estratégias (*coping*), para fazer face às principais fontes de mal-estar, contribuindo assim para a sua realização, bem como, para o seu bem-estar profissional.

O início da carreira docente, no qual o profissional precisa realizar a transição de estudantes a docentes é marcado por tensões e aprendizagens intensas em contextos geralmente até então desconhecimentos, onde os sujeitos devem adquirir conhecimento profissional, além de buscar manter um certo equilíbrio pessoal, através do qual observa-se que o apoio fornecido no estágio influencia significativamente, podendo contribuir para a prevenção dessa situação (GARCIA, 1999). O apoio do orientador, supervisor, pode ocorrer no campo comportamental, cognitivo ou emocional, além de evidenciar as qualidades e pontos positivos da atuação do supervisionando, auxiliando-o na construção do seu estilo pessoal de ensino (JESEUS, 1998).

Observa-se que geralmente, os professores que estão iniciando sua carreira profissional acabam recorrendo aos modelos pedagógicos aos quais foram expostos em sua formação, ainda como estudantes, apenas de muitos se preocuparem em ser diferentes (MIZUKAMI, NONO, 2006). Ao analisarmos, podemos observar que ao adentrar na sala de aula o professor se espelha em outros profissionais, que são suas referências, suas bases, claro que isso não é de todo ruim, mas é necessário que os novos professores criem sua própria identidade, e a orientação durante o período de estágio pode auxiliar justamente nesse ponto.

Nesse sentido, podemos pensar, assim como nos refere Pryhma (2016), que ser professor vai decorrer de uma construção e reconstrução que são feitas ao longa da vida e dos múltiplos processos que irão levar estes profissionais a agir, a tomar decisões, e de se reconhecer como formador. Observa-se então quanto a supervisão, a orientação desses professores em formação é importante, visto que é a partir desse olhar do outro que o professor irá formar o seu ser professor, a sua identidade.

Para Flores (2010), os professores não se sentem preparados para enfrentar a realidade das escolas, pois, segundo eles, há uma distância entre teoria e prática, recorrendo as suas experiências enquanto alunos para resolver os problemas e/ou dificuldades que encontrarem na sua prática. Além disso, o professor que está sendo inserido no cotidiano escolar irá para uma escola que já tem uma cultura bem definida, com determinada linguagem e regras bem delimitadas, sendo importante um apoio para adentrar e prosseguir.

Diante das exigências da docência, "se o que se enfatiza é o crescimento, o aperfeiçoamento constante – cuja principal referência é o professor individualmente considerado – sempre se fará necessário algo que represente uma ajuda, uma orientação para esse aperfeiçoamento, sob pena de provocar ou aumentar a insegurança do professor, sua perplexidade ante uma tarefa complexa e desafiadora" (MOSQUERA, 1980, p. 126). No entanto, não estamos sós nessa caminhada, tendo assim consciência não somente de nossas possibilidades e potencialidades, mas também de nossas fraquezas e fragilidades (SANTOS, 2017).

Através disso podemos entender que a subjetivação se dá para além da educação, ela se constitui também pelas relações sociais, e nesse sentido, o cuidado de si, é importante para a compreensão da subjetivação. O cuidado de si é um princípio válido para todos, independente de sua idade, pois todos devem se ocupar consigo, sendo uma prática que constitui os sujeitos em qualquer tempo, podendo em determinado momento também desencadear práticas de resistência pois, o cuidado de si permite que os sujeitos se posicionem em relações de poder (SANTOS, 2017).

Datada desde os diálogos de Platão, para Foucault (2010b, p.11-12), o cuidado de si é composto por três movimentos: primeiro, implica uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, praticar ações, ter relações com o outros; segundo, é uma forma de atenção, de olhar, de converter o olhar do exterior dos outros, do mundo para si mesmo, ou seja, estar atento ao que se passa no pensamento; e, por terceiro, refere sempre

algumas ações que são exercidas de si para consigo, ou seja, aquelas ações pelas quais assumimos, nos purificamos, nos transformamos e também, nos transfiguramos.

Ao pensarmos o alcance do princípio do cuidado de si, para Foucault:

> [...] o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é em todo caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber. (FOUCAULT, 1985, p. 50)

Segundo Foucault (1985, p.62), "a prática de si implica que o sujeito se constitua face a si próprio, não como um simples indivíduo imperfeito, ignorante e que tem necessidade de ser corrigido, formado e instruído, mas sim como um indivíduo que sofre de certos males e que deve fazê-los cuidar." Neste sentido, o cuidado de si se constitui na troca, na relação com o outro, nas relações sociais, no cuidado com o outro, aqui neste texto, pensado como a supervisão do estágio, pelo olhar que o professor irá ter em relação ao outro, seu orientando.

O cuidado de si, pode ser entendido como uma tecnologia do eu, no sentido de buscar resposta a perguntas de como fazer para me tornar e permanecer aquilo que eu deveria ser (BAROLLI, 2012). Na educação, podemos entender o cuidado de si como a busca de respostas de como fazer para me tornar e permanecer um professor, é o tornar-se, o tornar-se humano, o tornar-se profissional, o tornar-se professor.

É através da formação inicial que se vive um espaço privilegiado no qual os estudantes, ou, estagiários, podem exercitar o cuidado de si, mesmo que o ofício de professor seja um processo contínuo, é na formação inicial que os estudantes tem a oportunidade de começar a examinar as relações subjetivas que configuram o ato do fazer docente (BAROLLI, 2012). Ainda, de acordo com a autora, é através do cuidado de si que chama-se atenção para o que se passa no pensamento, através do qual podemos avaliar aquilo que queremos ser, ou seja, o professor que queremos nos tornar. O cuidado de si, é assim uma projeção. Segundo Foucault (2010b, p.49), "tens que ocupar-te contigo mesmo: és tu que te ocupas; e, não obstante, tu te ocupas com algo que é a mesma coisa que tu mesmo, [a mesma coisa] que o sujeito que "se ocupa com", ou seja, tu mesmo como objeto".

De acordo com Foucault (1985), é preciso que o sujeito tenha soberania sobre si mesmo e saia, se livre das dependências e sujeições, o que nos leva a pensar que a cultura de

si, corrobora com as práticas de resistência e visam práticas de liberdade. As práticas de si, precisam se dar no contexto profundo do cuidado de si, isto implica querer, desejar e realmente ocupar-se de maneira tanto afetiva quanto efetiva consigo mesmo, o que exigirá do professor, não apenas gostar de si mesmo, mas gostar de praticar a si mesmo como professor (MOSQUERA, STOBÄUS, TIMM, 2009).

Este cuidado de si não é necessário ser mostrado aos outros, não é preciso dizer aos outros, para Mosquera, Stobäus e Timm (2009), é preciso que o próprio professor se perceba cuidando de si mesmo. Ainda, para os autores, estes cuidados e o desenvolvimento consciente das práticas de si não podem se dar na exclusividade de uma construção solitária de si mesmo, pois, ninguém se torna melhor humano, ou melhor professor sozinho, é sempre necessário considerarmos os outros nesta relação, principalmente quando falamos na profissão docente, no qual as relações são imprescindíveis, e o outro com o qual compartilhamos o espaço educativo é fundamental. Este ocupar-se consigo mesmo não é considerada uma atitude egocêntrica, mas sim, uma responsabilidade social, pensando pela educação, uma função social da escola, e assim, implica um esforço contínuo do indivíduo, para que possa alcançar aquilo que se quer ser (BAROLLI, 2012).

Saber cuidar de si, desenvolver sua autoimagem e autoestima com a finalidade de ampliar o compromisso consigo mesmo, em defesa de sua humanidade, não pode mais esperar, é uma atitude que deve ser ativa, e não passiva, pois, é cuidando de si que o professor torna-se melhor naquilo que ele é, visto que, só tem respeitada a sua dignidade, que respeita e dignifica a si próprio (TIMM, MOSQUERA, STOBÄUS, 2010).

O cuidado de si, abordado por Foucault, leva o professor a tornar-se um objeto de reflexão, pois, de acordo com Schon (1983; 1992), o saber pedagógico seria elaborado pela reflexão na ação e sobre a ação, ou seja, pela reflexão tanto durante, quanto depois da ação. Para além, podemos pensar que a reflexão vai além da função de professor, mas para a pessoa que exerce essa função, pois, a maneira como se ensina irá depender daquilo que se é como pessoa quando se exerce o ensino (NÓVOA, 1995).

Diante da complexidade do dia a dia da docência, ressalta-se que “se o que se enfatiza é o crescimento, o aperfeiçoamento constante – cuja principal referência é o professor individualmente considerado – sempre se fará necessário algo que represente uma ajuda, uma orientação para esse aperfeiçoamento, sob pena de provocar ou aumentar a insegurança do professor, sua perplexidade ante uma tarefa complexa e desafiadora” (MOSQUERA, 1980, p. 126). Assim, é importante pensar na temática do cuidado de si trazido por Foucault e debatido

neste texto, pois além de expor nossas potencialidades e fraquezas, nos expõe ao olhar e atenção do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve como objetivo é refletir sobre o desamparo dos professores em formação a partir da supervisão. Alinhado a teoria de Michel Foucault sobre o cuidado de si, buscou-se demonstrar que o estágio é um importante elemento na formação dos professores, pois, além de expor suas potencialidades e fraquezas, expõe o docente iniciante ao olhar e atenção do outro, principalmente em relação a sua prática.

Na etapa de formação dos professores, segundo afirma Flores (2010), a qualidade da orientação, onde também se tenha um ambiente laboral com clima de apoio e de trabalho em equipe, são fatores determinantes na avaliação deste importante contexto formativo.

Portanto, verifica-se de extrema importância a qualificação dos profissionais, sejam estes, orientadores, que irão dar todo o apoio e cuidado necessário para os seus orientandos, quanto para estes, profissionais em formação, uma etapa tão singular na sua carreira, que precisam deste olhar, desse cuidado, para lhe mostrar o caminho, e para refletir sobre suas práticas, pois sempre nos formamos, nos tornamos humanos, e neste contexto também, professores, pelo olhar do outro.

REFERÊNCIAS

BAROLLI, Elisabeth. Projetar-Se Professores: O Exercício Do Cuidado De Si. XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. **Identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COSSIOBAEZ, Marcio Alessandro; SAMPAIO, Adelar Aparecido. Reflexões Em Torno Da Socialização Profissional Na Formação Inicial De Professores: Mal-Estar E Bem-Estar Docente. IV Congresso Internacional de Educação VII Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia da Uniamérica. 2013.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

ESTEVE, José M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

FLORES, Maria Assunção. Reflexões em torna da formação inicial de professores. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182 - 188, set./dez. 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010a.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. Editora WMF Martins Fontes. São Paulo, SP. 3ªed. 506p., 2010b.

FREUD. Sigmund. O mal-estar na civilização. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1929.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

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

JESUS, Saul N. de. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Porto: ASA Editores, 2002.

_____. **Bem-estar dos professores**: estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, 1998.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. Cortez Editora, 2018.

MACHADO, Nilson José. Estágio nas licenciaturas: 300 horas. In: Encontro Nacional de Estágios: Aspectos Éticos e Legais, 1., Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, 1997.

MIZUKAMI, Maria da Graça N.; NONO, MaéviAnabel. Processos de formação de professoras iniciantes. In:Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, Anped, 2011, Caxambu – MG. **ANAIS ANPED**, 2006. p. 1 – 15.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Educação**: novas perspectivas. 3. ed. amp., Porto Alegre: Sulina, 1980.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter; TIMM, Edgar Zanini. O professor e o cuidado de si: perspectivando a própria vida como uma obra de arte. Por que não? **Ciência em movimento**, v. 11, n. 22, p. 47-53, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. In: IGLESIAS, ML, et al. **VII Symposium Internacional sobre el Practicum-Practicum y Prácticas en empresas en lá**

formación universitaria. Pontevedra: Servixo de Edición Dixital da Universidade de Santiago de Compostela. 2003. p. 37-63.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PRYJMA, Leila Cleuri. **Ser Professor:** representações sociais de professores. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. 138 folhas. Presidente Prudente, 2016.

SANTOS, Cristhiane Gomes dos. O cuidado de si na educação: em questão o caso Isadora Faber. **De volta ao futuro da lingua portuguesa. Atas do V SIMELP-Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, p. 3135-3150, 2017.

SANTOS, Natália De Toni Guimarães dos; FORTES, Isabel. Desamparo e alteridade: o sujeito e a dupla face do outro. **Psicologia USP**, São Paulo , v. 22, n. 4, p. 747-770, 2011 .

SCHON, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa (org). Os professores e a sua formação, Lisboa, Dom Quixote, 1992.

_____. **The Reflective Practitioner**. New York, Basic Books, 1983.

SILVA, Maria da Conceição Valenca da; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de; MONTEIRO, Ivanilde Alves. Identidade profissional docente: interfaces de um processo em (re) construção. **Perspectiva**, v. 32, n. 2, p. 735-758, 2014.

TIMM, Edgar Zanini; MOSQUERA, Juan José Mouriño Mosquera; STOBÄUS, Claus Dieter. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Revista Subjetividades**, v. 10, n. 3, p. 865-885, 2016.

REFLEXÃO SOBRE BIOÉTICA, EDUCAÇÃO FÍSICA E GERONTOLOGIA

Lucimauro Fernandes De Melo[1]
José Roberto Goldim[2]

Resumo: O presente estudo aborda uma reflexão científica sobre a Bioética, a Educação Física e a Gerontologia, sendo esta integrante de um estudo de Doutorado do Instituto de Geriatria e Gerontologia da PUCRS. A pesquisa bibliográfica tem como objetivo compreender como tais conceitos se fundem e podem introduzir o tema bioético na Educação Física, tendo como foco a Gerontologia. Para atender esta questão, o estudo discorre conceitualmente, na compreensão da Gerontologia, da Educação Física e da Bioética, referenciando os conhecimentos científicos e evidenciado como a Educação Física pode ampliar essa discussão, enquanto campo do conhecimento. Como possíveis conclusões, podemos destacar que a preocupação da Bioética e da Educação Física, principalmente com o foco na Gerontologia, nos leva a considerar que há como ampliar os programas de estudos nas universidades, as quais podem desenvolver mecanismos no que diz respeito à melhoria da qualidade de vida dos sujeitos envelhecentes, tendo como pano de fundo a ciência da vida.

Palavras-chave: Bioética, Educação Física, Gerontologia

INTRODUÇÃO

O presente estudo versa sobre a aproximação teórica entre Bioética, Educação Física e Gerontologia, na busca por compreender seus conceitos e considerar os avanços que a Educação Física poderá ter em focar-se nesses saberes que fazem interface com seu objeto de estudo, aproximando-se da Gerontologia, cuja fase da vida, também necessita de cuidados.

A Educação Física, para legitimar-se na idade da ciência como uma área na produção do conhecimento humano e buscar aceitação social, tinha como alternativa vincular-se à ciência moderna. Tal vinculação não foi específica da Educação Física, permeou, praticamente, toda a ação produtiva do homem.

Com a fragmentação da realidade em objetos específicos de diferentes ciências, os defensores da Educação Física, enquanto ciência, chamaram para si a responsabilidade de analisar, decompor e estabelecer leis para tudo aquilo que se referisse ao corpo, ao

[1] Mestre em Educação, Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI – Câmpus de Frederico Westphalen.
[2] Doutor em Biologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professor da PUC RS, Instituto de Geriatria e Gerontologia.

movimento e a gestualidade humana, para além de áreas do conhecimento já consolidadas. Para ser reconhecida como capaz de cumprir tal tarefa, ela procurou integrar-se ao paradigma dessa cientificidade.

Percebendo a possibilidade de entrar no círculo das ciências modernas e tendo como especificidade a corporeidade e o movimento humano, a Educação Física procurou o apoio do racionalismo e do mecanicismo científicos. Passou, então, a acreditar nos poderes teóricos e práticos da razão, buscando o rigor científico com o objetivo de regular e disciplinar a realidade. A Educação Física procurou entender o agir corporal a partir de uma lógica que Santos (2000) chamou de cognitivo- instrumental, respeitando um certo ordenamento que, em princípio, é definido cientificamente.

Nessa perspectiva, o conhecimento e a análise da realidade corporal foram pautados pela concepção de que a única verdade legítima seria aquela obtida através de metodologias rigidamente construídas e onde cada fenômeno corporal deveria ser apreendido por meio de instrumentos fidedignos de medição. Assim, a realidade não é mais aquilo que se apresentava aos olhos do sujeito, mas aquilo que afetava e era captado pelos instrumentos.

A adequação da Educação Física ao discurso científico lógico-formal acarretou, como consequência, o defrontar-se com uma série de problemas advindos da objetivação da realidade, da universalização dos conceitos, da secundarização da própria vida e, talvez, o mais grave problema, tenha sido não ter priorizado as questões éticas.

As motivações que justificam o estudo de como a Educação Física tem tratado a questão da Ética, originaram-se principalmente, da importância que este tema assume no cenário científico atual e na discussão sobre a validade social e moral de ações que são assumidas por professores/profissionais da área e que tem por foco a corporeidade e a vida humana.

Como foi abordado anteriormente, as produções científicas, principalmente àquelas que lidam diretamente com a vida e que utilizam o modelo da ciência lógico-formal, defrontaram-se, no decorrer do tempo, com uma série de consequências que poderiam ser categorizadas como negativas ao desenvolvimento da vida humana e que advém exatamente de sua não preocupação com os desdobramentos morais de suas investigações. Desse modo, certas áreas do pensamento científico voltaram seus olhos exatamente no sentido de reverem estes procedimentos e assumiram a necessidade de resolver o que Engelhardt chama de "conflitos morais", o que tudo indica, teriam sido gerados pelo próprio fazer

científico.

A partir dessa breve reflexão, o problema de estudo que fica expresso é se há caminhos possíveis para introduzir o tema bioético na Educação Física, tendo como foco a gerontologia. Para atender a esse questionamento será necessário, também, responder às seguintes perguntas: como a Educação Física tem enfrentado os temas éticos, em consonância ao ensino, treinamento esportivo, fisiologia do exercício ou aprendizagem motora à Gerontologia? Como os novos conhecimentos científicos têm referenciado o que denominamos de Bioética? O que esperar e como contribuir para que a Educação Física possa ampliar essa discussão?

EM BUSCA DE CONCEITOS SOBRE GERONTOLOGIA E A BIOÉTICA

Ao contrário da grande parte das definições, a gerontologia é vista como um conjunto de disciplinas científicas que intervêm no mesmo campo, necessitando empreender esforços interdisciplinares, os quais excedam os limites de seus próprios paradigmas e teorias, para criar concepções diferenciadas sobre o idoso e os fenômenos da velhice e do envelhecimento.

A gerontologia torna-se justificada em questões sociais essenciais, tais como o aumento da expectativa de vida, os quais acarretam problemas demográficos; o aumento da crescente procura dos serviços de saúde para idosos e problemas epidemiológicos; a alta incidência e gastos elevados das doenças crônicas não-transmissíveis; a questão das desigualdades sociais, devido ao modelo econômico e das relações sociais entre os seres humanos e entre as classes sociais e o exercício pleno da cidadania.

No entanto, os autores enfatizam que a gerontologia não existe para transformar o envelhecimento em um problema social, mas conceber a essa fase de vida algumas possibilidades como através de ações multidimensionais. O idoso é visto através de um processo natural, que não precisa nem deve ser representado apenas nas suas doenças e aspectos negativos. Em uma das declarações dada por um dos autores dessa obra, o idoso é um ser de seu espaço e de seu tempo. É o resultado do seu processo de desenvolvimento, do seu curso de vida. É a expressão das relações e interdependências. "Faz parte de uma consciência coletiva, a qual adentra em seu pensar e em seu agir. Descobre suas próprias forças e possibilidades, estabelece a conexão com as forças dos demais, cria suas forças de organização e empenha-se em lutas mais amplas, transformando-as em força social e

política". (Sá, 2002, p. 1120). Não existe dúvida que o processo de envelhecimento preocupa os seres humanos desde seus primórdios; sendo que foi no século XX que essas questões passaram a ser especializadas no quadro de uma diferença entre gerontologia e geriatria.

É relevante discutirmos sobre o envelhecimento e a velhice, bem como, sobre os aspectos biomédicos do envelhecimento e da velhice.

Em primeiro momento, baseado em Freitas (2002) necessitamos definir o campo, apresentando os termos básicos usados nos estudos do envelhecimento, o que estão relacionados às teorias biológicas, genética do envelhecimento e da longevidade, bem como, às doenças crônico-degenerativas, teorias psicológicas e teorias sociológicas do envelhecimento. Há, ainda, possibilidade e refletir sobre a qualidade de vida na velhice, epidemiologia e bioética do envelhecimento são referentes à realidade brasileira, bem como, dos desafios do envelhecimento no Brasil.

Nos aspectos biomédicos do envelhecimento e da velhice, também é possível investigar sobre as doenças mais comuns dos idosos e sobre outras patologias mais raras, mas não menos preocupantes. Temas como envelhecimento cerebral, transtornos cognitivos, demências e sua causas, delirium, doenças cérebro-vasculares, distúrbios do sono e de movimento, transtornos mentais e comportamentais, depressão, ansiedade e outros distúrbios afetivos, suicídio, transtornos psicóticos, doenças cardiopulmonares, doenças digestivas, doenças do sistema excretor, ginecológicas e sexualmente transmissíveis, entre outras situações são abordadas na obra.

Ainda, ao abordarmos sobre envelhecimento podemos considerar as perspectivas em geriatria, aspectos práticos e objetivos da medicina preventiva em geriatria, parâmetros clínicos do envelhecimento e avaliação geriátrica global. Outros aspectos são dedicados às questões da farmacologia, polimedicação, distúrbios da postura, marcha e quedas, incontinência urinária, imobilidade e síndrome da imobilização, úlceras de pressão, traumas no idoso, risco cirúrgico do paciente idoso, hipertermia e hipotermia e distúrbios hidroeletrolíticos.

As neoplasias, a dor, tratamento e os cuidados paliativos não foram esquecidos, tal como os cuidados em domicílio e a qualidade dos cuidados ao idoso institucionalizado e a negligência e maus-tratos muitas vezes infligidos. Outro olhar nos remete ao bem-estar do cuidador, o planejamento e adaptação do ambiente para pessoas idosas, a relação entre saúde mental e envelhecimento e a nutrição. Essa ciência avança, ainda, às terapias que buscam

reduzir ou retardar os efeitos do processo de envelhecimento no ser humano, bem como, os cuidados que se deve ter com esta população, reportando artigos de elevado interesse sobre fisioterapia, atividade física no idoso, terapia ocupacional, musicoterapia e a clínica do envelhecimento e reabilitação cognitiva.

É importante ressaltar que além de todos os aspectos citados, é preciso refletir profundamente sobre o idoso e o seu papel na sociedade e seus direitos enquanto pessoa idosa, justiça, políticas de assistência e de saúde, educação permanente, entre outras.

Em se tratando deste estudo, consideramos a formação de recursos humanos em gerontologia em geriatria e em gerontologia tendo como conceito, um o olhar da Educação Física. Assim, baseados em Freitas (2002) o mérito de dividir a geriatria e gerontologia, mostra que mais do que definir estes conceitos, o mais importante é primar pelos cuidados com o ser humano que envelhece ou já está envelhecido, ajudando-o a conquistar uma maior longevidade e uma melhor qualidade de vida, aspecto presente no campo científico da Educação Física.

AVANÇOS RELEVANTES DA BIOÉTICA

Em uma abordagem histórica, vamos encontrar no Século XX, que a humanidade pôde acompanhar o desenvolvimento técnico-científico concomitantemente com a dicotomia entre a ciência e a ética, entre o agir moral e o agir técnico, gerando um assustador processo de desumanização. Segundo Garrafa e Costa (2000), o homem atual separou a razão do sentimento, a ciência da ética, a utilidade da felicidade. Perdeu-se a percepção da realidade como um todo.

O progresso técnico-científico, nos últimos 50 anos, foi notório. Trouxe para a humanidade inúmeros benefícios, porém, em relação a valores, o efeito foi contrário. Além da fragmentação do saber, percebe-se que estamos inseridos numa civilização do *ter*, onde se elevam os valores materiais, com predomínio do individualismo e fragmentação dos aspectos psíquicos do homem, tratando-o somente como um ser biológico. Nesse pensamento cito Minayo:

> A concepção positivista da ciência universal, atemporal e isenta de valores conduzindo os rumos da humanidade, na área da saúde foi sendo problematizada por um debate teórico e ideológico que engajou questões tanto de cientificidade dos postulados vigentes como da ética de investigação científica (MINAYO, 2000, p. 59).

Surge a Bioética a partir da pressão de fatos históricos, reveladores de práticas de pesquisa, das quais estava ausente qualquer parâmetro de consideração do ser humano. Nasce como resposta da cultura contemporânea às implicações morais das tecnologias biomédicas, sendo o ser humano referência central de suas reflexões.

Na área da Saúde, as progressivas especializações geraram dificuldade da visão global do paciente, com sua história pessoal, na sua totalidade de existência. O profissional de saúde passou a visualizar o paciente como doença, em detrimento do doente. Observa-se a ênfase da denominação "caso", "número", havendo uma despersonalização do sujeito envolvido. O paciente encontra dificuldade em sentir-se como ator principal, como sujeito autônomo, possuidor do direito de decidir sobre seu tratamento, seu diagnóstico, ou seja, alguém que participa das decisões. Nesse pensar, Pessini e Barchifontaine (2010, p. 161) assim se expressam: "a relação médico-paciente se desagrega e começa a imperar na medicina a tecnologia (adoração da técnica)".

Segundo Moraes (1995), a visão mecânica separa os indivíduos de seus relacionamentos, não reconhecendo a importância do contexto em que estão inseridos, gerando um individualismo exagerado, onde prevalece o egocentrismo humano. Notamos, também, a ausência de ética e de solidariedade em que muitos significados como o amor e a compaixão são perdidos.

Diante dessa desagregação, percebe-se que a ciência está exigindo uma nova visão de mundo, diferente, não fragmentada. Daí a necessidade de unir as partes deste homem "esfacelado", para alcançar uma visão de totalidade: corpo e espírito, ciência e ética.

Focando essa dissociação entre ciência e ética, urgente se faz um repensar do conhecimento, uma busca de benefícios e da garantia da integridade do ser humano, tendo como norteador o princípio da dignidade humana. De acordo com Oliveira (2000, p. 61), "é fundamental que lutemos para substituir o enfoque tecnológico pelo humanitário na medicina". Uma reinserção, como Weil (1993, p. 48) afirma: "do conhecimento a serviço dos valores éticos: reintegração dos altos valores éticos, introdução do conceito de bioética na ciência".

Baseado nessas reflexões, buscamos o conceito do termo Bioética, o qual originou-se a partir de janeiro de 1971, quando o biólogo e oncologista Rensselaer Potter, publicou o livro: "Bioética: a ponte para o futuro". (ENGELHARDT, 1996, p.8). Potter diagnosticou o perigo que representa para a humanidade a separação entre o saber científico e o saber

humanista. Etimologicamente, significa ética da vida. Palavra formada por dois vocábulos de origem grega: bios (vida) e ética (costumes, valores relativos a determinado agrupamento social, em algum momento de sua história). Em junho de 1971, André Hellegers, obstetra, usou o termo Bioética para aplicar a ética na medicina e nas ciências biológicas. (ENGELHARDT, 1996, p.8).

Segundo Pessini e Barchifontaine (2010, p. 30), "bioética é o estudo sistemático da conduta humana no âmbito das ciências da vida e da saúde, enquanto essa conduta é examinada à luz de valores e princípios morais". Ela refere-se a assuntos gerais da saúde, indo da pesquisa à qualidade do atendimento nas instituições.

Nesse sentido, a Bioética não se coloca contrária ao desenvolvimento técnico-científico, porém, vê a necessidade do estabelecimento de limites para salvaguardar a garantia do respeito à dignidade humana, realizando, com isso, reflexões para identificar valores e normas que guiem o agir humano. Importante salientar que a Bioética deve prevalecer sobre a técnica, a tecnologia e ciência, permeando toda a prática do profissional. Ela busca compreender o contexto que envolve o ser humano, sua vida, saúde, morte. Também as tecnologias que instrumentalizam a vivência humana, haja vista as importantes repercussões para a qualidade de vida.

Encontram-se na Bioética, princípios e normas que, segundo Silva (1998), são: a autonomia, entendida como o direito à liberdade; o respeito ao ser humano considerado como fim (em Bioética recebe o nome de beneficência) e a justiça, isto é, a eqüidade de todos os indivíduos inscritos no reino da humanidade. Resumidamente, esses princípios são definidos como: o da autonomia relacionado à dignidade humana; o da beneficência, à compreensão dos limites e às possibilidades da relação entre o bem e o mal e o da justiça, a distribuição eqüitativa (FIGUEIREDO; VIANA, 2006).

Ao tratarmos sobre os referenciais teóricos propostos para a Bioética, existem diversos, que estão alicerçados em diferentes enfoques filosóficos, ou seja, os chamados paradigmas. Entre eles encontra-se o paradigma antropológico ou perspectiva personalista humanizante, que é baseado em uma filosofia humanista e globalizante, tendo como referência o conceito de pessoa.

Há uma estreita ligação da Bioética com a humanização. Pessini e Barchifontaine afirmam que a Bioética busca, de maneira especial, humanizar o ambiente de clínicas e de hospitais e, em particular, promove os direitos do paciente para exercer uma sadia liberdade e terminar seus dias com uma morte digna (PESSINI; BARCHIFONTAINE, 2010, p. 42).

O ENSINO DA BIOÉTICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Levando em consideração o atual momento social, em que muitas situações denigrem a imagem humana, urge pensar que o ser humano seja recolocado no centro da problemática de valores. Daí a importância da educação, mais precisamente da Bioética, haja vista que ela favorece as relações mútuas entre os homens, tendo-a como "ciência da vida e do cuidado com a saúde". Nesse sentido, as reflexões da Bioética no processo educativo contribuem para um conhecimento pautado em valores e princípios éticos que auxiliam o ser humano a conduzir o seu agir em uma moral-prática.

Na universidade, observamos a preocupação dos docentes em formar pessoas habilitadas técnica e cientificamente para o mercado de trabalho. Há que se pensar, também, formação pessoal, pautada em valores éticos e morais, haja vista o ser humano enquanto ser individual e coletivo. Daí a importância da formação de valores através da Bioética, em que a pessoa é vista como sujeito moral, investida de um valor absoluto que se expressa pela sua dignidade, insubstituível.

Diante desse contexto, a Bioética auxilia na efetivação da humanização quando a considera como um valor a ser perseguido para que a humanidade encontre ressonância entre o ter, o ser e o saber.

A Bioética é uma disciplina reconhecida praticamente em todos os cursos da área de Saúde e na maioria dos cursos de Ciências Humanas das universidades européias, norte-americanas e italianas. Em relação ao Brasil, Oliveira contribui dizendo que "no Brasil ainda não é uma disciplina "autônoma", embora muitas faculdades de medicina e algumas de filosofia dediquem a bioética uma carga horária mínima. É uma área de estudo que está consolidada, e sua institucionalização é uma realidade" (OLIVEIRA, 2000, p. 14). A mesma autora faz referência ao segundo grau como momento mais apropriado para o início das reflexões Bioéticas, bem como a necessidade de criação, pelo governo brasileiro, de programas de educação em Bioética (PEB) para os cursos de nível superior e os de pós-graduação (OLIVEIRA, 2000).

Nesse sentido, cabe às instituições educativas incorporarem em seus currículos os conceitos da bioética, desenvolvendo no aluno a intuição, a criatividade, a sensibilidade e o sentimento, para que o mesmo possa perceber a realidade do outro. Sob esta ótica, o profissional reconhece o paciente como cidadão, valoriza a sua autonomia em relação ao

tratamento, trabalha n recuperação e promoção da saúde das pessoas, trata o doente da doença e não simplesmente a doença do doente.

> A Bioética se torna operativa ao passar à medicina: é no momento operativo que se desenvolve a vida ética e se realizam os valores. Essa operacionalização, quando conduzida de acordo com a coerência entre e competência específica e a consciência dos valores, torna ética a ação em si e contribui para o enriquecimento do ser pessoal, tanto do profissional como do doente, bem como da sociedade (SGRECCIA, 2002, p. 201).

Dessa forma, a consciência dos valores assume importância em relação ao desenvolvimento da vida ética. Por conseguinte, quanto mais rica for à consciência de valores, tanto mais atenta e sensível será a consciência do profissional, possibilitando então uma assistência humanizada e integral.

Por estar associada a área da Saúde, a Educação Física tem um importante papel na consolidação desta questão. Os professores/profissionais da Educação Física, podem compreender cada vez mais a concepção de corpo e de vida humana, alicerçada no movimento.

Diante do exposto, pode-se afirmar que as demandas sociais e científicas estão colocadas e os professores/profissionais da Educação Física precisam dar-lhes atenção, de forma consistente e responsável, juntamente com aqueles que defendem uma Educação Física comprometida com um corpo que não é simplesmente biológico, mas uma unidade em que é possível resgatar o sensível e o existencial da vida humana. Nesse sentido, o compromisso da Educação Física é também assumir a "retomada da Ética".

A preocupação da Bioética e da Educação Física, principalmente a respeito da autonomia do idoso, nos leva a pensar em programas de extensão para as universidades as quais possam desenvolver os mesmos voltados especificamente para esse segmento de idade. Contudo, poucos mecanismos são utilizados para verificar a abrangência e a aceitação desses programas, principalmente, no que diz respeito da melhoria da qualidade de vida.

Nesse sentido, a Bioética e a Educação Física podem gerar mais qualidade de vida no envelhecimento. Por outro lado, o ambiente para a execução de atividades físicas, constitui-se numa ferramenta quase que indispensável em termos de educação.

CONCLUSÕES

Motivados pela aproximação teórica entre Bioética, Educação Física e Geriatria, concluímos que é um vasto campo de pesquisa e de possíveis articulações no campo da formação deste profissional, atualmente conhecido como professor – educador físico.

Esse profissional, levando em conta a qualidade de vida dos sujeitos envolvidos, no caso idosos, bem como, as interações entre essas pessoas no ambiente, o que resulta em troca de valores morais. Acreditamos que a qualidade de vida e as interações entre os sujeitos envolvidos são fatores importantes que interferem no processo educacional.

Na educação formal, a qualidade de vida de um aluno pode ser facilmente medida. Para isso, basta o professor ter um referencial teórico, o qual indique o que uma boa ou uma péssima qualidade de vida, para que ele possa mensurar o quanto a qualidade de vida desse sujeito está afetando o seu desenvolvimento cognitivo e motor.

Para isso, os saberes da Bioética, aplicados na Gerontologia, pelo profissional de Educação Física são salutares para o desenvolvimento e a qualidade de vida do ser idoso.

A preocupação com a Bioética e o respeito à autonomia do idoso, nos leva a pensar no vasto campo de atuação que as Universidades podem desenvolver, voltados especificamente para esse segmento de idade, como um reflexo das condições de saúde e seu impacto sobre a capacidade do indivíduo de viver plenamente ampliando as dimensões relativas à saúde física, emocional, espiritual, ambiental e a experiência de um convívio social fundamentado em crenças pessoais e valores.

REFERÊNCIAS

BENTO, J. (org.) **Desporto, Ética, Sociedade**. Lisboa: Universidade do Porto, 1989.

_____ À procura de referências para uma Ética do Desporto. In: BENTO, J. (org.) **Desporto, Ética, Sociedade**. Lisboa: Universidade do Porto, 1989.

CLOTET, J. Bioética como ética aplicada e genética. In: GARRAFA, V. e COSTA, S. I. (Org.) **A Bioética no Século XXI**. Brasília: UnB, 2000. II.

CRUZ, O.N. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

ENGELHARDT, H.T.J. **Fundamentos da Bioética**. São Paulo: Loyola, 1998.

FREITAS, Elizabete Viana de / Py, Ligia. **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. Guanabara Koogan, São Paulo, 2002.

GARRAFA, V. Bioética e manipulação da vida. In: NOVAES, A; organizador. *O homem máquina.* São Paulo: Companhia das Letras; 2003.

GARRAFA, V. e COSTA, S. I. (Org.) **A Bioética no Século XXI**. Brasília: UnB, 2000.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
MORAES, E. J. **Experiência da Dor**. In: Folha de São Paulo. São Paulo: 18 jun., 1995, Cad. Mais, p. 5-8, c.6.

NEVES, Maria do Céu Patrão. **A Fundamentação Antropológica da Bioética**. Revista Bioética.
Conselho Federal de Medicina. Brasília. v. 4, n.1, semestral, p. 7-16, 1996.

PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, CP. **Problemas atuais de Bioética**. 9a ed. São Paulo: Centro Universitário São Camilo / Edições Loyola; 2010.

OLIVEIRA, Fátima. **Bioética** – uma face da cidadania. São Paulo: Editora Moderna, 2000

SGRECCIA, Elio. **Manual de Bioética** – Fundamentos e Ética Biomédica. São Paulo: Edições
Loyola, 1996.

A EMERGÊNCIA DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NO SÉCULO XX

Tiago Henrique Meggiolaro[1]

Resumo: Este artigo tematiza os fundamentos e princípios do paradigma da complexidade proposto por Edgar Morin. A partir dessa referência apresenta o conceito e as raízes filosóficas da complexidade bem como seus princípios organizadores. O paradigma da complexidade assimila e supera o paradigma da simplificação adotando novos princípios organizadores do conhecimento como: o dialógico, o hologramático e o anel recursivo. O artigo aponta para a necessidade de novas práticas a partir da superação da fragmentação dos saberes e da simplificação do conhecimento.

Palavras-chaves: Complexidade. Edgar Morin. Pensamento Complexo.

THE EMERGENCE OF THE PARADIGM OF COMPLEXITY IN THE 20TH CENTURY

Abstract: This article thematizes the foundations and principles of the complexity paradigm proposed by Edgar Morin. From this reference it presents the concept and philosophical roots of complexity as well as its organizing principles. The complexity paradigm assimilates and surpasses the simplification paradigm by adopting new organizing principles of knowledge such as the dialogic, the hologrammatic and the recursive ring. The article points to the need for new practices based on overcoming the fragmentation of knowledge and the simplification of knowledge.

Keywords: Complexity. Edgar Morin. Complex Thinking.

1 INTRODUÇÃO

As atuais investigações e pesquisas realizadas no campo da educação com a participação de cientistas, antropólogos, sociólogos e biólogos sobre a história da gênese do universo e da complexificação da evolução da natureza humana encontram-se em um estágio considerado inicial. Isso deve-se ao fato de que há muito ainda a ser entendido em relação ao passado-presente-futuro, à complexidade do conhecimento, às relações entre indivíduo/espécie/sociedade, à consciência planetária, entre outros temas de relevância para a humanidade.

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (UNIJUÍ / RS). Professor da Rede Municipal de Bozano e Ijuí e do Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac Ijuí. E-mail: thmeggiolaro86@gmail.com

A partir de meados do século XX muitos estudiosos e pesquisadores passaram a aceitar a complexidade como uma dimensão inerente à realidade e a qualquer fenômeno e, portanto, como algo presente desde a gênese do universo

O reconhecimento pela comunidade científica da complexidade deve-se ao fato de ser mais uma perspectiva a ser considerada nos espaços de divulgação ao mesmo tempo em que se projeta como uma ciência da complexidade.

Na literatura acadêmica, a complexidade tem sido referenciada de diferentes modos. Entre elas: teoria, paradigma, lógica, método, pensamento e até racionalidade complexa. A complexidade é um constructo teórico, objeto de estudo e investigação de vários pesquisadores, porém foi o pensador, pesquisador e epistemólogo francês Edgar Morin que, ao longo de décadas, dedicou-se a construir as bases daquilo que caracteriza os apoios do pensamento ou da abordagem complexa.

Neste artigo, inicialmente, apresentamos a biografia de Edgar Morin, principal expoente da complexidade, e como ela influencia na teoria por ele desenvolvida. Logo após, conceituamos a complexidade e apresentamos as suas raízes filosóficas. Na sequência, diferenciamos as características do pensamento simplificador e complexo. Para finalizar, enumeramos os princípios do pensamento complexo propostos por Morin a fim de ressignificar os modos de pensar, conhecer e aprender.

2 EDGAR MORIN: O ARQUITETO DA COMPLEXIDADE

Edgar Nahoun (mais tarde Morin) é filho de imigrantes judeus e espanhóis vindos da Salônica na primeira década do século XX. Nasceu em Paris, em 08 de julho de 1921. Perdeu, ainda criança, a sua mãe, fato que o levou a ter a literatura como refúgio. Foi apresentado ao Marxismo no clima tenso da Segunda Guerra Mundial, envolveu-se em atividades subversivas, o que fez com que vivesse um período de clandestinidade duplamente (judeu e comunista). Foi combatente voluntário nas trincheiras da Resistência Francesa, durante a Segunda Guerra Mundial e integrou o Partido Comunista Francês, onde foi expulso em 1950.

Graduou-se em História, Geografia e Direito. Participou de várias frentes de combate na luta contra o nazismo. Em sua carreira profissional, foi diretor das revistas *Arguments* e *Communications*, entre 1956 e 1962. É diretor de pesquisa emérito da CNRS – *Centre National des Recherches Scientifiques*, onde atuou entre 1950 e 1989; codiretor do Centro de Estudos Transdisciplinares da *École des Hautes Etudes en Sciences Sociales*, entre 1973 e

1989, e presidente atual da *Association pour la Pensée Complexe*. Humanista sem fronteiras, tem na elaboração de seu método a capacidade de apreender a complexidade do real, tecendo críticas à fragmentação do conhecimento, uma reforma do pensamento por meio da transdisciplinaridade.

Morin foi influenciado por muitos pesquisadores de diversas áreas: Pascal, Hegel, Marx, Husserl, Gaston Bachelard, Castoriadis, Lakatos, Feyerabend, etc. Sua obra de maior destaque é composta por 6 volumes: O Método. Trata-se de uma obra sequenciada pela qual o autor registra o percurso e a confirmação das hipóteses examinadas, a possibilidade e a necessidade de um conhecimento polissêmico, multi e transdisciplinar. Integram o Método os seguintes volumes: *Método 1: a natureza da natureza*; *Método 2: a vida da vida; Método 3: o conhecimento do conhecimento*; *Método 4: as idéia*s; *Método 5: a humanidade da humanidade e Método 6: ética.* Além do Método, Morin é autor de mais de 30 obras mundialmente conhecidas.

A longevidade do pensador Edgar Morin (em 2018, 98 anos) permitiu a ele uma condição importante na constituição do seu pensamento complexo. A travessia por grande parte dos séculos XX e XXI vem possibilitando a ele construir reflexões fundamentais para o nosso tempo. Sua participação na II Guerra Mundial enquanto combatente do exército francês, vivendo posteriormente a "Guerra Fria" entre Estados Unidos e União Soviética, o terrorismo e a atual instabilidade em diversas partes do mundo (conflitos, guerras, pobreza, desastres ambientais, desigualdades econômicas e sociais) permitiu a Edgar Morin construir um pensamento considerando a complexidade do mundo e da vida, pois ambas rejeitam respostas simples aos problemas multifatoriais do planeta.

Edgar Morin é um pesquisador que se dedica a realizar estudos sobre os temas da complexidade, enfatiza o valor do conhecimento, as interações com os interlocutores e com as múltiplas áreas do saber.

O pensamento de Morin (2003) contribui no esclarecimento e na pertinência da perspectiva da complexidade ao permear e articular os saberes disciplinares, para que a partir daí se possa efetivar a compreensão do todo. Ao mesmo tempo, a complexidade chama atenção para o respeito das diversas dimensões do ser, o que aponta a incompletude e a incerteza como pontos importantes para serem pensados, ao dimensionar tal pensamento.

3 COMPLEXIDADE: SINÔNIMO DE COMPLICAÇÃO? AS RAÍZES FILOSÓFICAS DA COMPLEXIDADE

Segundo o pensamento de Morin (2015a) "a palavra complexidade só pode exprimir nosso incômodo, nossa confusão, nossa incapacidade para definir de modo simples, para nomear de modo claro, para ordenar nossas ideias". Neste cenário, é fundamental entender que a complexidade, já apresenta em si mesma, uma dificuldade, que é não se limitar a uma determinada carga semântica de determinação ou definição.

> Ela suporta, ao contrário, uma pesada carga semântica, pois traz em seu seio confusão, incerteza, desordem. Sua primeira definição não pode fornecer nenhuma elucidação: é complexo o que não pode se resumir numa palavra-chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma ideia simples. Em outros termos, o complexo não pode se resumir à palavra complexidade, referir-se a uma lei da complexidade, reduzir-se à ideia de complexidade. Não poderias fazer da complexidade algo que se definisse de modo simples e ocupasse o lugar da simplicidade. *A complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução* (MORIN, 2015a, p. 05-06).

A utilização da palavra complexidade não é sinônimo de reduzi-la ao senso comum, que na maioria das vezes, é entendido como complicação. A complexidade está para além dessa ideia, é um estudo que demanda fundamentação aprofundada. Etimologicamente a palavra complexidade vem do latim *complexus*:

> O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2015a, p. 13).

A partir da definição de complexidade, Edgar Morin esclarece duas ilusões que desviam as mentes do problema do pensamento complexo. Segundo o pensador, a primeira se refere ao fato de acreditar que a complexidade conduz à eliminação da simplicidade, no entanto, ela surge onde o pensamento simplificador falha e integra em si tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento.

> Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade (MORIN, 2015a, p. 06).

A segunda ilusão diz respeito a confundir complexidade e completude. Morin esclarece que o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional, mas tem ciência de que o conhecimento completo é impossível, pois "um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência". O pensamento complexo implica no reconhecimento de um princípio de incompletude e de incerteza, "animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento" (MORIN, 2015a, p. 6-7).

Os estudos na área da complexidade são recentes e recebem diversas abordagens com enfoques peculiares. Historicamente a base desse pensamento tem suas raízes na Filosofia Oriental. Desde a Antiguidade, por meio da relação dialógica do pensamento chinês já encontramos traços da complexidade. Esta relação pode ser considerada complementar e também antagônica, fato observado entre yin e yang e "[...] segundo Lao Tse, a união dos contrários caracteriza a realidade [...] No século XVI, Fang Yizhi formula um verdadeiro princípio de complexidade" (MORIN, 2006, p. 2).

Nessa outra passagem, MORIN (2002, p.13) acrescenta "No Ocidente, Heráclito enfrentou o problema da contradição 'viver de morte, morrer de vida'". Na Idade Clássica Ocidental, Pascal é a referência da complexidade, ao explicar que "Não posso conhecer o todo se não conhecer particularmente as partes, e não posso conhecer as partes se não conhecer o todo".

Percorrendo a filosofia desde Heráclito a Hegel, encontramos no pensamento de outros filósofos elementos da complexidade: Spinoza (1632-1677) expôs suas ideias sobre autoprodução; Leibniz (1646-1677) posicionou-se por meio do princípio da unidade complexa e unidade múltipla e Kant (1724-1804) evidenciou os limites e as dificuldades da razão.

Morin é influenciado por Hegel, que em seu pensamento fala sobre a autoconstituição, a dialética que fora prolongada por Marx. Anuncia a crise da base da certeza e refere-se a Nietzche, ao metamarxismo (Adorno, Horkheimer e Lukács). Segundo Morin, há inúmeros elementos presentes no pensamento desses filósofos que criticam a razão clássica para a concepção da complexidade.

No século XX, quem pensou e falou da complexidade com profundidade foi Gaston Bachelard em seu livro *O Novo Espírito Científico* (1968), no qual aborda por meio de seu pensamento a ruptura epistemológica entre a ciência contemporânea e o senso comum. No

início dos anos 50, a partir da Teoria da Informação e da Cibernética, a ideia da complexidade ressurgiu.

De acordo com Martinazzo (2004), a complexidade apresenta-se como um edifício com diversos andares. Sua base está formada por três grandes teorias: teoria da informação, da cibernética e dos sistemas e comporta as ferramentas necessárias para uma teoria do conceito da auto-organização extraída da revolução biológica. O segundo andar é composto com as ideias de pensadores sobre a auto-organização, entre eles os matemáticos como N. Wiener, Von Neumann e Von Foerster, termodinâmicos como Prigogine, biofísicos como Atlan e filósofos como Castoriadis.

Na sequência deste escrito, apresentamos o paradigma do pensamento simplificador e do pensamento complexo, pois a ciência da modernidade fundamenta sua razão no poder absoluto do homem sobre a natureza, excluindo a filosofia, enquanto que a ciência pós-moderna considera o pensamento transcendental e pensamento científico e busca a ligação entre as duas ciências: Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

4 PARADIGMA DO PENSAMENTO SIMPLIFICADOR E DO PENSAMENTO COMPLEXO

A complexidade, já mencionada neste escrito, começa a ter diversos estudos a partir das décadas de 60 e 70 e logo, surgem as primeiras publicações sobre o assunto. Ela, enquanto uma revolução paradigmática propõe, como indica Barbosa (1997) com base em Morin (1982) a substituição do paradigma da simplificação redutora e disjuntiva por um paradigma da complexidade, isto é, um conjunto de princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições epistêmicas de uma visão racional complexa do universo físico, biológico e antropossocial.

Referenciando o pensamento simplificador e complexo por meio da nomenclatura paradigma, é necessário conceituarmos o que é um paradigma. Segundo Gamboa (2014) paradigma tem sua origem no termo grego "*deiknumi*" cujo sentido é indicar, mostrar ou demonstrar, que unido ao "para" significa apresentar ou fornecer um modelo. O mesmo autor, cita Kuhn (1987) que introduziu o termo na linguagem da epistemologia:

> Kuhn (1987) empregou o termo paradigma para explicar o processo histórico e não cumulativo das ciências, que avançam mediante as "revoluções científicas" que ocorrem quando a "ciência normal" não dá conta de todos os fenômenos descobertos. Surge então a crise, a qual só é solucionada com a

> formação de uma nova estrutura científica ou a criação de um novo modelo científico que substitui o anterior (GAMBOA, 2014, p. 482).

De acordo com Gamboa (2014), a noção de paradigma, como estrutura lógica com propriedade de concretismo e sequência analógica, envolve uma linguagem especializada que articula o uso de teorias, métodos e técnicas. Paradoxalmente, "um paradigma tanto nos permite acessar e conhecer uma realidade, como nos encarcera, bitola e normatiza. Por um lado, somos libertados pelo paradigma, por outro somos escravizados" (MARTINAZZO, 2004, p. 33).

Um determinado paradigma permite uma compreensão de realidade que produz um paradigma, ou seja, "o mundo que conhecemos, sem nós, não é mundo, conosco é mundo. Daí deriva o paradoxo fundamental: *nosso mundo faz parte de nossa visão de mundo, a qual faz parte de nosso mundo*[2]" (MORIN,2003, p. 223).

Nesse sentido, o paradigma pode ser a representação do padrão de modelos a serem seguidos e trata-se de um pressuposto filosófico matriz, ou seja, uma teoria de um conhecimento que origina o estudo de um campo científico. Opera en nível do inconsciente, irrigando e controlando o pensamento consciente e "atinge uma certa autonomia e soberania diante das teorias, ideologias e doutrinas" (MARTINAZZO, 2004, p. 34).

Segundo Morin (1977), o surgimento do pensamento complexo das organizações surge da falência do modelo clássico, que está respaldado nos pilares da ordem, separabilidade e razão absoluta. O pensamento tradicional ocidental predominante em nós "e que rege nosso modo integral de ser, de pensar e de agir é o paradigma da simplificação, da disjunção e da redução" (MARTINAZZO, 2004, p. 33). O surgimento das teorias da informação, da cibernética e dos sistemas introduz uma nova forma de pensar, ingressando num universo dos fenômenos organizados nos quais a organização é feita com e contra a desordem.

Martinazzo (2004) esclarece conforme Morin que todo paradigma fechado, ou seja, fundamentado em verdades absolutas e metafísicas, conduz a uma racionalização.

> A inteligência parcelada, compartimentada, mecanista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos soltos, fraciona os problemas, separa o que está ligado, unidimensionaliza o multidimensional. Trata-se de uma inteligência ao mesmo tempo míope, presbita, daltônica, caolha. Na maioria das vezes acaba ficando cega (MORIN apud MARTINAZZO, 2004, p. 35)

[2] Transcrição em itálico conforme o original.

Morin sugere a instituição de uma racionalidade contrária, ou seja, aberta e autocrítica que permita fazer uma leitura mais adequada da realidade para possibilitar uma maior aproximação do significado da realidade

O paradigma do pensamento simplificador é aquele que privilegia pôr a ordem no universo, desconsiderando a desordem. Tal ordem é reduzida a uma lei, a um princípio, não levando em consideração a multidimensionalidade dos sujeitos e objetos, mas sim considerando ou o uno ou o múltiplo, trazendo a ideia da dualidade. Em síntese, fundamentada nesse modelo de conhecimento, a ciência ocidental foi reducionista à medida que tentou simplificar o conhecimento do todo (conjunto) ao conhecimento das partes que o constituem. Em suma, conhecendo o todo, conhecemos as partes que o compõem.

Segundo Mariotti (2000), o modelo de pensamento cartesiano é indispensável para resolver problemas humanos relacionados à mecânica (ciências exatas e tecnologia), mas torna-se insuficiente para resolver problemas humanos em que emoções e sentimentos (dimensão psicossocial) estão envolvidas. O mesmo forma a sustentação do empirismo, que diz que existe uma única realidade que deve ser percebida da mesma forma por todos os homens. A complexidade, em sua dimensão maior, entende que não existe percepção totalmente objetiva.

O modelo cartesiano tem sido questionado de muitas formas, inclusive pelo pensamento complexo. Este, por sua vez, permite entender os processos autopoiéticos[3] (autoprodutores, autossustentados, autogestionários), dos quais as sociedades humanas constituem um exemplo.

O pensamento sistêmico é um instrumento para a compreensão da complexidade do mundo natural. Entretanto, quando operado de modo mecânico, como uma simples ferramenta proporciona resultados meramente operacionais, que não são suficientes para compreender e abranger a totalidade do cotidiano das pessoas. Ele é apenas um dos operadores cognitivos do pensamento complexo, devendo ser utilizado junto à ideia de complexidade.

Na obra *Ciência com Consciência* (2003), Morin explicita a ideia de que a ciência clássica se baseava na complexidade do mundo dos fenômenos, podia e devia resolver-se a partir de princípios simples e leis gerais. Era um paradigma de simplificação regido pelos

[3] *Poiesis* é um termo grego que significa produção. Autopoiese quer dizer autoprodução. A palavra surgiu pela primeira vez na literatura internacional em 1974, num artigo publicado por Varela, Maturana e Uribe, para definir os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos. Esses sistemas são autopoiéticos por definição, porque recompõem continuamente os seus componentes desgastados. Pode-se concluir, portanto, que um sistema autopoiético é ao mesmo tempo produtor e produto (MARIOTTI, 2000).

princípios de generalidade, de redução e de separação que comandava a inteligibilidade própria do conhecimento científico clássico.

Morin (2003) chama de paradigma de simplificação o conjunto de princípio de inteligibilidade próprios da ciência clássica, e que, ligados uns aos outros, produzem uma concepção simplificadora do universo nos aspectos físicos, biológicos e antropossociais).

Para o mesmo autor (2000), o pensamento complexo é o resultado da complementaridade das visões de mundo do pensamento linear e sistêmico, possibilitando a elaboração de saberes e práticas que permitem buscar novas formas de entender a complexidade dos sistemas naturais e lidar com ela, incluindo o ser humano e suas culturas.

O pensamento complexo possibilita perceber e entender situações com mais clareza, extensão e profundidade, a pensar em termos de conexões e não de eventos isolados, aumenta a capacidade de tomar decisões de grande amplitude e longo prazo.

Morin (2015) afirma que no paradigma da disjunção/redução/unidimensionalização, seria preciso substituir um paradigma de distinção/conjunção, que permite distinguir sem disjungir, de associar sem identificar ou reduzir. Esse paradigma comportaria um princípio dialógico e translógico, que integraria a lógica clássica e sem deixar de levar em conta seus limites de facto (problemas de contradições) e de jure (limites de formalismo).

Segundo Morin (2001), o pensamento complexo procura religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado separou e isolou. Para este autor, a complexidade ocorre entre a desordem e a ordem, sendo necessário saber opor e ligar tais tendências a fim de que se estabeleçam ideias de interação, unindo os elementos, bem como ideia de transformação, podendo organizar ou dispersar os elementos.

Acrescenta ainda que a complexidade tenta dialogar com as diversas dimensões que constituem os fenômenos e objetos, ou seja, a realidade, não somente abrangendo as dimensões passíveis de formalização e quantificação, mas também as que comportam a incerteza, a aleatoriedade e a contradição. É um pensamento que configura uma nova visão de mundo, que aceita e procura compreender as mudanças contínuas do real e não pretende negar a multiplicidade, a aleatoriedade, e sim, conviver com elas.

O pensamento complexo conduz-nos a uma série de problemas fundamentais do destino humano, que depende, sobretudo, da nossa capacidade de compreender os nossos problemas essenciais, contextualizando-os, globalizando-os, interligando-os: e da nossa capacidade de enfrentar a incerteza e de encontrar os meios que nos permitam navegar num futuro incerto, erguendo ao alto a nossa coragem e a nossa esperança.

Segundo o pensamento complexo é necessário que se eliminem as ideias simplistas, reducionistas e disjuntivas. Para isso, é fundamental o aprendizado das noções de ordem-desordem-organização presentes nos sistemas complexos. Morin, em seus escritos demonstra consciência das dificuldades enfrentadas pelo pensamento complexo, visto que seja um pensamento que conduz a eliminação da simplicidade.

> A dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição. Mas podemos elaborar algumas das ferramentas conceituais, alguns dos princípios para esta aventura, e podemos entrever o semblante do novo paradigma de complexidade que deveria emergir (MORIN, 2015a, p. 14).

Segundo a concepção complexa na visão moriniana, é necessário que se eliminem as ideias simplistas, reducionistas e disjuntivas. Para isso, é fundamental o aprendizado das noções de ordem-desordem-organização presentes nos sistemas complexos. E, as noções de sujeito, autonomia e "auto-eco-organização" são conceitos muito importantes para a compreensão das transformações que acontecem no interior dos organismos vivos humanos.

Na sequência, abordaremos os princípios fundamentais que edificam, segundo Morin (2000) o pensamento complexo, pois estabelecem relações de interligação, complementaridade e interdependência que ajudam na compreensão das dimensões do real complexo, enfatizando três deles: o princípio dialógico, o recursivo e o hologramático.

5 OS PRINCÍPIOS DO PENSAMENTO COMPLEXO

A obra de Edgar Morin nos permite uma ressignificação do pensar, do conhecer e do aprender e tem como ponto de partida uma reformulação do paradigma da simplificação. Segundo o filósofo francês (2003), é necessário aprender a operar os princípios organizadores do conhecimento e operadores do pensamento complexo a fim de compreender a multidimensionalidade da realidade complexa.

Em muitos momentos em suas obras bibliográficas, Morin assinala para o desafio e os propósitos da teoria da complexidade.

> O problema crucial do nosso tempo é o da necessidade de um pensamento apto a enfrentar o desafio da complexidade do real, isto é, perceber as ligações, interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são, simultaneamente, solidárias e conflituosas" (MORIN, 2004, p. 74).

As descobertas significativas a partir da segunda metade do século XX apontam o fato de que o paradigma da razão científica não consegue mais corresponder às expectativas e às exigências para a compreensão da realidade do mundo sistêmico e planetário que estão a exigir. Morin (2003) entretanto, acredita que é necessária a reforma dos pilares da ciência clássica pelo próprio desenvolvimento da mesma, acentua e reconhece os incontestáveis e significativos avanços da ciência para a humanidade, mas entende que nesta perspectiva de pensamento simplificador, a ciência não consegue abranger a complexidade do real, pois está alicerçado sobre saberes isolados, disciplinas compartimentadas e incomunicáveis entre si.

Morin (2003) reformula leis e princípios para um pensar complexo tendo em vista a apreensão das diversas dimensões que constituem o todo da realidade biosociocultural.
Lista "mandamentos"[4] e chama a atenção para o fato de que o paradigma da complexidade não produz nem determina a inteligibilidade. Na visão do autor, pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada.

> Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de liga-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de heterogeneizar em categorias separadas ou de a homogeneizar em indistinta totalidade. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada (MORIN, 2003, p. 334).

Na sequência, elencamos os sete princípios para um paradigma da complexidade, baseada na obra *A utopia de Edgar Morin: da complexidade à consciência planetária*, de Celso José Martinazzo (2004) que constituem pela conjunção dos princípios de inteligibilidade: (1) princípio sistêmico ou organizacional; (2) princípio hologramático; (3) princípio do círculo, recursão organizacional ou circuito retroativo; (4) princípio do círculo ou circuito recursivo; (5) princípio da auto-organização: autonomia/dependência; (6) princípio dialógico e (7) princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento.

O princípio sistêmico ou organizacional, para Morin (2015b, p. 93-4) é o que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo. Morin refere-se à contribuição de Pascal: "Considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes. Deste princípio, podemos destacar a ideia

[4] Nas diferentes obras de Morin, *Ciência com consciência* (2003), *A inteligência da complexidade* (2000), *Introdução ao pensamento complexo* (2015), *A cabeça bem-feita* (2015), o número de princípios é variável. Morin denomina de mandamentos na primeira obra citada e nas demais de princípios, variando também o número dos mesmos (dez, nove e sete princípios). Segundo Martinazzo (2004), uma possível explicação para este fato se deve à medida em que o referido autor vai complementando e reorganizando sua teoria.

oposicionista de que "o todo é a soma das partes", mas que " o todo é mais que a soma das partes".

O princípio hologramático (holográmico), evidencia que não é somente a parte que está no todo, como o todo está inscrito na parte. "Cada unidade, ponto ou célula, contém a quase totalidade da informação do objeto o qual ele representa" (MARTINAZZO, 2004, p. 59).

Deste modo, no holograma, cada parte contempla o todo e o todo contém as partes e isso pode ser percebido no mundo físico, biológico e sociológico. A visão hologramática supera tanto a visão holística, que privilegia o todo de um sistema e não contempla adequadamente as partes, como a visão reducionista, que analisa apenas as partes de um todo.

O princípio do círculo, recursão organizacional ou circuito retroativo é inspirado na teoria do retorno criador de Norbert Wiener[5]. Segundo este princípio, Morin (2000, p. 201) afirma que "[...] em que todo momento é, ao mesmo tempo, produto e produtor, que causa e que é causado, e em que o produto é produtor do que o produz, o efeito causador do que o causa". A linguagem, para Morin e Moigne (2000) é um exemplo deste princípio, pois:

> A linguagem é essa máquina extraordinária da qual somos produtos e produtores incontestáveis e sem a qual nada teria nascido de nós mesmos, sem essa possibilidade de criar palavras, de produzir o sentido, de comunicar. Uma vez mais, a linguagem é produto e produtor. Todos os produtos são produtores (MORIN; MOIGNE, 2000, p. 190).

O princípio do círculo ou circuito recursivo, segundo Morin (2015) vai além da noção de regulação com as da autoprodução e auto-organização, em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz. "Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura" (MORIN, 2015b, p. 95).

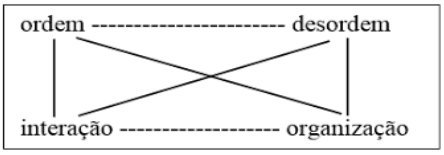
O princípio da auto-organização: autonomia/dependência vale para os humanos que desenvolvem sua autonomia na dependência da sua cultura e também para as sociedades que se desenvolvem na dependência de seu meio geológico. Morin revela que um dos aspectos desse princípio da auto-organização viva é que ela se regenera permanentemente a partir da morte de suas células. Citando a formula de Heráclito "viver de morte, morrer de vida", "as idéias antagônicas de morte e vida são, ao mesmo tempo, complementares e antagônicas" (MORIN, 2015b, p. 95).

[5] Norbert Wiener (1894-1964) foi um matemático estadunidense, conhecido como o fundador da cibernética.

O princípio dialógico, conforme Morin (2015), permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo. "O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos" (MORIN, 2015a, p. 74).

A dialógica nos permite assumir racionalmente a associação de noções contraditórias sujeito/objeto, ordem/desordem, uno/múltiplo, teoria/prática, *sapiens/demens*, organização/desorganização para conceber um mesmo fenômeno complexo. A ordem e a desordem são noções que, quando unidas, devem excluir um ao outro, mas, ao mesmo tempo, são indissociáveis numa mesma realidade. Ou seja, apesar de essas duas noções serem antagônicas e opostas, elas colaboram, em certos casos, para a produção da organização e da complexidade.

Figura 1: Tetragrama de Morin



Fonte: Morin, 2003, p. 204

Na imagem acima (figura 1), os termos agem e retroagem uns sobre os outros, se complementam aceitando o antagonismo para explicar a relação recursiva, complementar e recorrente entre elas.

Em *Ciência com Consciência* (2003), Edgar Morin apresenta o conceito de ordem e desordem. Segundo o filósofo, o conceito de ordem ultrapassa a noção do antigo determinismo, existe nela a noção de coação e eventualmente de estabilidade, constância, regularidade e repetição. A definição de ordem não é simples pois comporta vários níveis, no mais profundo significa coerência lógica, racionalidade, portanto surge a possibilidade de prever, antecipar. A desordem comporta a noção de acaso e pode ser compreendido pelo seu polo objetivo e subjetivo.

Morin (2003) alerta que se pensarmos apenas na ordem, concebemos o mundo de forma apenas determinista, que exclui a realidade do contexto, isola o objeto do meio fazendo a cisão com o sujeito, impede a inovação, criação, incapacitando a evolução. Um mundo aleatório, fundado apenas na desordem, não constrói organização, incapaz de nascer para se renovar.

> Temos, portanto, de misturar esses dois mundos – que, todavia, se excluem – se quisermos conceber o nosso mundo. Sua ininteligível mistura é a condição de uma relativa ininteligibilidade do universo. Há certamente contradição lógica na associação ordem e desordem, mas menos absurda do que a débil

> cisão de um universo que seria apenas ordem ou que estaria apenas entregue ao deus *acaso*. Digamos que ordem e desordem isoladas são metafísicas; juntas, são físicas (MORIN, 2003, p. 203).

O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento, para de acordo com Morin (2003) opera a restauração do sujeito e revela o problema cognitivo central que é a da percepção à teoria científica de que todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas. Sobre isto, o autor esclarece:

> A reforma do pensamento é de natureza não programática, mas paradigmática, porque concerne à nossa aptidão para organizar o conhecimento. É ela que permitiria a adequação à finalidade da cabeça bem-feita; isto é, permitiria o pleno uso da inteligência. Precisamos compreender que nossa lucidez depende da complexidade do modo de organização de nossas idéias (MORIN, 2015b, p. 96).

Este princípio, modifica nosso modo de pensar, capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, é capaz de desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos. Então, "um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania. A reforma do pensamento teria, pois, consequências existenciais, éticas e cívicas (MORIN, 2015b, p. 97).

A partir desses sete princípios, a racionalidade complexa se apresenta como um paradigma capaz de apreender a complexidade do real e romper com os racionalismos, ou seja, com a tradição das concepções fragmentadoras e simplificadoras do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse escrito, ao trazer para a discussão a teoria da complexidade enquanto referência teórica, permite-nos compreender os desafios postos na construção de uma educação mais alargada, ou seja, voltada para os problemas significativos do cotidiano dos humanos possibilitando, sobretudo, compreender a necessidade de uma reforma do pensamento, bem como os princípios indispensáveis para esta.

A teoria de Edgar Morin, manifestada em seus escritos, torna-se um referencial para pensar uma mudança paradigmática significativa nas formas de racionalidade / subjetividade / objetividade possíveis e necessárias para a vida planetária em pleno século XXI. Os princípios de sua teoria destacam novas formas de compreender e interpretar a realidade.

Entendemos que a complexidade, de outro modo, apresenta-se como um desafio ao pensamento humano da atualidade que, diante dos problemas sociais, ambientais, econômicos e culturais, precisa modificar suas formas de perceber, compreender e atuar no mundo.

Por fim, o pensamento de Edgar Morin também contribui para pensarmos a educação a partir da perspectiva complexa, interligando os saberes, apostando na reforma do pensamento para enfrentarmos a confusão, a solidariedade dos fenômenos, a incerteza e a contradição presente no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Manuel. **Antropologia complexa do processo educativo**. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Braga, 1997.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Paradigma. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do ego:** complexidade, Política e Solidariedade. São Paulo: Editora Palas Athena, 2000.

MARTINAZZO. Celso José. **A utopia de Edgar Morin:** da complexidade à consciência planetária. 2ª ed. Ijuí: Unijuí. 2004.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2004.

_____. **Ciência com Consciência**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. Introdução ao pensamento complexo. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina. 2015a.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento**.** 22ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015b.

_____. **O problema epistemológico da complexidade**. 3.ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 2002.

_____; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade.** 3ª ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GRUPO DE TRABALHO:

Educação em Direitos Humanos e Diversidades

PROJETO DE PESQUISA "PATO BRANCO -PR CIDADE AMIGA DA PESSOA IDOSA: DIAGNÓSTICO PARA O ENVELHECIMENTO ATIVO DE SEUS CIDADÃOS"

Maria de Lourdes Bernartt[1]
Suelyn Maria Longhi de Oliveira[2]
Raiana Ralita Ruaro Tavares [3]
Carolina Rodrigues da Silva [4]

Resumo: Objetiva-se apresentar a participação da UTFPR no Programa Cidade e Comunidades Amigáveis com a Pessoa Idosa em Pato Branco – PR. Neste Programa, que conferiu ao município a Certificação Cidade Amiga da Pessoa Idosa, em junho de 2018, a UTFPR participa do Comitê Gestor, e é responsável pela pesquisa-diagnóstico a ser realizada com a população idosa patobranquense. A pesquisa caracteriza-se como de campo exploratória, com abordagem quali-quantitativa. A população alvo será composta por pessoas idosas com idade igual ou superior a 60 anos e, por cuidadores de idosos, vinculados a entidades públicas e privadas destinadas ao atendimento da população idosa, por responsáveis por serviços de atendimentos a idosos e por profissionais que atuam em órgãos municipais públicos. A coleta de dados será realizada em entidades que atendem idosos e em órgãos públicos, no município de Pato Branco-PR, por meio de questionário estruturado (em aplicativo para celular), roteiro de discussão de grupo focal – adaptados do Protocolo de Vancouver (OMS), e entrevista em profundidade, mediante visitas agendadas. O tratamento estatístico dos dados quantitativos estará pautado no método Cartografia de Síntese, e para a análise dos dados obtidos por meio dos grupos focais será utilizado o método da Análise de Conteúdo.

Palavras-chave: Envelhecimento. Cidade Amiga da Pessoa Idosa. Pato Branco-PR.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN "PATO BLANCO -PR CIUDAD AMIGA DE LA PERSONA IDOSA: DIAGNÓSTICO PARA EL ENVEJECIMIENTO ACTIVO DE SUS CIUDADANOS"

Resumen: Se pretende presentar la participación de la UTFPR en el Programa Ciudad y Comunidades Amigables con la Persona Anciana en Pato Branco - PR. En este programa, que otorgó al municipio la Certificación Ciudad Amiga de la Persona Anciana, en junio de 2018,

[1]Doutorado em Educação. UTFPR Câmpus Pato Branco. Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional/PPGDR. Órgão de Fomento: UTFPR/Prefeitura Municipal/Comissão Rotária de Pato Branco. E-mail: marial@utfpr.edu.br
[2] Graduada em Arquitetura e Urbanismo. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas/PPGEPS/. UTFPR Câmpus Pato Branco. Órgão de Fomento: UTFPR/Prefeitura Municipal/Comissão Rotária de Pato Branco. E-mail: suelyn@alunos.utfpr.edu.br
[3]Graduada em Arquitetura e Urbanismo. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional/PPGDR/UTFPR Câmpus Pato Branco. Órgão de Fomento: CAPES. E-mail. raianaah@hotmail.com
[4] Graduada em História. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional/PPGDR/UTFPR Câmpus Pato Branco. Órgão de Fomento: CAPES. E-mail. carolinarrsd@gmail.com

la UTFPR participa del Comité Gestor, y es responsable por la investigación-diagnóstico a ser realizada con la población anciana patobranquense. La investigación se caracteriza como de campo exploratorio, con abordaje cuali-cuantitativo. La población objetivo será compuesta por personas mayores de edad igual o superior a 60 años y, por cuidadores de ancianos, vinculados a entidades públicas y privadas destinadas a la atención de la población anciana, por responsables por servicios de atención a ancianos y por profesionales que actúan en órganos municipales públicos. La recolección de datos se realizará en entidades que atienden a ancianos y en organismos públicos, en el municipio de Pato Branco-PR, por medio de un cuestionario estructurado (en aplicación para celular), guión de discusión de grupo focal - adaptados del Protocolo de Vancouver (OMS), y entrevista en profundidad, mediante visitas programadas. El tratamiento estadístico de los datos cuantitativos se basará en el método Cartografía de Síntesis y para el análisis de los datos obtenidos por medio de los grupos focales se utilizará el método del Análisis de Contenido.

Palabras clave: Envejecimiento. Ciudad Amiga de la Persona Anciana. Pato Blanco-PR.

1 NOTAS INTRODUTÒRIAS

O processo de envelhecimento da população já é uma realidade mundial e brasileira, sendo que a rapidez do envelhecimento populacional torna-se um grande desafio para a sociedade em geral, e para os gestores, em particular, em todos os âmbitos sociais e locais.

No Brasil, conforme projeções do IBGE (2013), nas próximas décadas, a população idosa triplicará: em 2030 haverá mais pessoas acima de 60 anos que crianças (0-14 anos).

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2007) destaca que, na contemporaneidade, a maioria dos cidadãos idosos residem em meios urbanos. Corroborando com esse dado, estudos de Jordão e Silva (2014) demonstram que 84,35% da população brasileira vivem em áreas urbanas. Tal situação indica que as cidades precisam voltar a atenção para as circunstâncias e características locais que este envelhecimento populacional provoca, além do impacto futuro no desenvolvimento urbano que esse público formará (BUFFEL E PHILLIPSON, 2016).

Outros estudos, como os de Porto e Rezende (2016) demonstram que os ambientes influenciam as pessoas, no que se refere a bem-estar, comportamentos, emoções e capacidades e sugerem a readequação destes ambientes para proporcionar maior qualidade de vida a seus cidadãos. Para os autores, em relação à pessoa idosa, os laços são mais significativos com o seu espaço e contexto, entretanto, concomitantemente, a interação com o local vai declinando, decorrente do próprio processo de envelhecimento. Em vista disso, faz-se necessário que os ambientes, onde os idosos residem e convivem devam ser adaptados às

suas necessidades, visando lhes garantir vida saudável bem-estar, segurança, envolvimento social e independência.

Em vista disso, a OMS (2007) justifica a necessidade e a relevância de as cidades proporcionarem estrutura e oportunidades para que seus habitantes se mantenham bem e ativos, defendendo a concepção de envelhecimento ativo, destacando a independência, a valorização do idoso pelo seu potencial físico, social e mental; participação na sociedade; respeito às suas necessidades, capacidades e desejos, enquanto lhes garante segurança, proteção e cuidados adequados.

Preocupada, então, com o envelhecimento populacional, a OMS elaborou um documento orientador para políticas públicas, em 2002, denominado Marco Político do Envelhecimento Ativo, embasado por produção teórica e estudos epidemiológicos multidimensionais sobre os determinantes sociais da saúde. Sua abordagem do "curso de vida" revela acentuada "... preocupação com a manutenção de boas relações intergeracionais e com a qualidade de vida de indivíduos de todas as idades e ao longo de toda a vida (AVAES e ILC-BRASIL, 2016, p. 1).

Em 2007, a OMS lançou o Guia Global Cidade Amiga do Idoso para orientar o desenvolvimento de ambientes que favorecem o envelhecimento ativo. Ou seja, criou um instrumento de aplicação prática visando orientar os gestores das cidades na readequação de estruturas e sistemas citadinos, de modo a promover o envelhecimento ativo em cada localidade. Este possibilita a avaliação da comunidade e cidade pela população idosa a partir de oito dimensões orientadoras da avaliação da vida social: 1. Espaços Abertos e Prédios; 2. Transporte; 3. Moradia; 4. Participação Social; 5. Respeito e Inclusão Social; 6. Participação Cívica e Emprego; 7. Comunicação e Informação e; 8. Apoio Comunitário e Serviços de Saúde, demonstrados na Figura.

Figura 1: Quesitos pesquisados no projeto cidade amiga do idoso.
Fonte: OMS (2007, p. 9).

Trata-se de um Instrumento de aplicação prática do conceito de Envelhecimento Ativo para orientar as cidades na adaptação de suas estruturas e sistemas, de modo a favorecer o envelhecimento ativo em cada localidade. Prevê a avaliação da localidade (comunidade e cidade) pela população idosa a partir de nove aspectos da vida social.

A partir do Guia Global, a OMS desenvolveu um protocolo de pesquisa denominado Protocolo de Vancouver (questionário fechado com 72 questões e roteiro de grupo focal, por meio dos quais pessoas idosas, cuidadores de idosos e prestadores de serviços identificaram na comunidade, pontos fracos e fortes em relação à qualidade de vida dos idoso.). Este aponta diretrizes para a avaliação de cidades ou regiões como amigas do idoso ou não, detectando elementos falhos a serem sanados; indica diretrizes para classificar a cidade ou região como amiga do idoso, e os itens que devem ser melhorados, agrupados em oito eixos principais: espaços abertos e prédios; transporte; moradia; participação social; respeito e inclusão social; participação cívica e emprego; comunicação e informação e apoio comunitário e serviços de saúde (OMS, 2007).

Participaram desta pesquisa inicial 33 cidades no âmbito mundial, 22 países, considerados desenvolvidos e em desenvolvimento, incluindo megacidades como Tóquio (Japão) e Londres (Inglaterra), e pequenas cidades, como Mayagüez (Porto Rico) e Montego Bay (Jamaica). Na América do Sul, fizeram parte Rio de Janeiro (Brasil) e La Plata (Argentina), envolvendo uma amostragem total de 1.500 idosos (OMS, 2007).

O referido Guia propõe um instrumento de autoavaliação e de mapeamento para a evolução de melhorias, possibilitando detectar principais informações sobre o bem-estar do idoso, bem como elencar aspectos fortes e fracos da cidade, mediante o diálogo com a população idosa e profissionais que atuam com esta população (OMS, 2007). Conforme destacado por alguns autores, dentre eles, Graeff, Domingues e Bestetti (2012), a metodologia proposta não é rígida, adapta-se de acordo com o contexto local, fundamentação teórica de seus idealizadores e pela natureza do objeto.

Ao estudar projetos de cidade amiga do idoso, Monteiro, Zazzetta e Araújo Júnior (2015) consideram que estes possibilitam a criação de cidades mais sustentáveis, pois contribuem para tornar o envelhecimento mais ativo, proporcionando maior qualidade de vida e suscitando a criação de políticas públicas, bem como a criação de ambientes e serviços destinados a idosos e a seu bem estar.

No Brasil, Veranópolis, RS, é uma das quatro cidades brasileiras a tornar-se membro da rede Mundial “Cidade e Comunidade Amigável á Pessoa Idosa”, da OMS, em janeiro de

2017, juntamente com Porto Alegre, em 2015, e, recentemente agregaram-se Esteio-RS e Pato Branco-PR , em junho de 2018. Embora seja considerado um munícipio com um alto índice de desenvolvimento humano e alta qualidade de vida, o Projeto Veranópolis – Cidade para Todas as Idades "... tem contribuído para torná-lo mais amigo do idoso onde a prática do envelhecimento ativo passa a ser uma realidade do dia a dia" (AVAES e ILC- BRASIL, 2016, p. 1).

Com a atenção voltada para este cenário, preocupados com o envelhecimento populacional, e visando tornar o município mais amigável para a população de todas as idades, com enfoque específico nas pessoas idosas, mediante o envolvimento da comunidade patobranquense, e do cumprimento de uma série de ações, delineadas e cumpridas em várias fases, pelas 14 secretarias municipais, sob a coordenação da Secretaria de Ação Social, orientadas pela OPAS/OMS, o município de Pato Branco – PR obteve a aprovação junto à OMS no Programa Cidade e Comunidades Amigáveis com a Pessoa Idosa, em junho de 2018.

Para isso, em 2017 e primeiro semestre de 2018, diversas ações foram desenvolvidas, contempladas em, pelo menos, três fases. A primeira envolveu a criação do Fundo Municipal do Idoso, a elaboração do Plano Municipal da Pessoa Idosa do Município de Pato Branco (2018-2021), elaboração do Plano de Ação do Programa Cidade e Comunidades Amigáveis com a Pessoa Idosa, mediante a orientação direta da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS)/OMS, com o apoio da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR Câmpus Pato Branco e da Comissão Rotária de Pato Branco..

A segunda fase consistiu em ações como - submissão dos objetivos, ações, metas e indicadores do referido Plano de Ação, em plataforma da OMS desenvolvida para este fim, e criação do Comitê Gestor deste Plano, do qual a UTFPR faz parte.

A terceira fase, em desenvolvimento, contempla o início da execução do Plano de Ação, no qual se encontra-a realização de pesquisa-diagnóstico com a população idosa do município, bem como com os envolvidos com esta população.

Em vista disso, a UTFPR Câmpus Pato Branco, por intermédio de duas Diretorias - Relações Empresariais e Comunitárias e Pesquisa e Pós-Graduação, dois Programas de Pós-Graduação – Desenvolvimento Regional e Engenharia de Produção e Sistemas, em parceria com Prefeitura Municipal de Pato Branco e Rotary Club, formou uma equipe interdisciplinar e interinstitucional para o desenvolvimento deste projeto.

A pesquisa-diagnóstico está em fase de execução e é o foco deste artigo. O objetivo geral da pesquisa consiste em realizar um diagnóstico sobre necessidades e condições materiais de vida da população idosa do município de Pato Branco-PR. Para tanto, estabeleceram-se como objetivos específicos: 1) identificar características gerais dos idosos, relacionadas a: gênero, etnia, estado conjugal, idade, escolaridade, situação financeira, composição familiar e ocupação; 2) identificar necessidades e condições materiais de vida da população idosa e cuidadores de idosos, de profissionais de instituições prestadoras de serviços de atendimento a idosos e profissionais de órgãos públicos do município.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, sob abordagem quali-quantitativa. As pesquisas exploratórias-descritivas possibilitam que o pesquisador perceba o fenômeno estudado em toda sua complexidade, de maneira a dar visibilidade a um fator social, elevar a experiência do pesquisador e permitir a descrição dos fatos e fenômenos de uma determinada realidade (TRIVIÑOS, 2009).

A abordagem qualitativa, por sua vez, possibilita uma aproximação entre sujeito e o objeto, o que propicia captar os motivos, as intenções, os projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. Em vista disso, mergulha no universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2010).

A pesquisa caracterizar-se como estudo transversal, com amostragem não probabilística, estratificada proporcional (BARBETTA, 2006), constituída por 580 pessoas, calculado segundo figura 01, com erro amostral de 4%, nível de confiabilidade de 95%, sendo homens e mulheres de idade igual ou superior a 60 anos, moradores do município de Pato Branco, considerando a população idosa estimada pelo censo do IBGE (2010) é de 7.186 pessoas idosas.

Fig. 01 – Fórmula para Cálculo de Amostra

N = Tamanho da população E_0 = erro amostral tolerável	
n_0 = primeira aproximação do tamanho da amostra	$n_0 = \frac{1}{E_0^2}$
n = tamanho da amostra	$n = \frac{N.n_0}{N + n_0}$

Fonte: BARBETTA (2006).

Assim, a população alvo do estudo compreende idosos de ambos os sexos com idade igual ou superior a 60 anos e/ou cuidadores de idosos, profissionais responsáveis por instituições prestadoras de serviços de atendimento a idosos e profissionais de órgãos públicos do município. Desse modo , 580 pessoas idosas da população total de idosos residentes no município de Pato Branco-PR, serão pesquisadas, de acordo com estimativa populacional do IBGE (2010) e Plano Municipal da Pessoa Idosa do Município de Pato Branco (2018-2021).

Sendo assim, participarão da pesquisa-diagnóstico três grupos**:**

- **A)** pelo menos, 580 idosos (ou seus cuidadores) que participam das seguintes instituições: 1) API[5] Bairro Bonatto, 2) API Bairro Cristo Rei, 3) API Bairro Planalto, 4) API Bairro São Cristóvão, 5) API Bairro São Luiz, 6) API Bairro Novo Horizonte, 7) API São Roque do Chopim, 8) Centro de Referência da Assistência Social/CRAS Sudoeste, 9) Centro de Referência da Assistência Social/CRAS Bairro São João, 10) Centro Dia, 11) Centro Unificado de Artes e Esporte de Pato Branco - CEU das Artes, 12) Conselho Municipal de Idosos, 13) Lar dos Idosos São Vicente de Paulo, 14) Pastoral da Pessoa Idosa, 15) Unidade Básica de Saúde - Fazenda da Barra, 16) Unidade Básica de Saúde – Independência, 17) Unidade Básica de Saúde – Passo da Ilha, 18) Universidade Aberta para a Terceira Idade – UNATI, 19) Vida Plena.
- B) pelo menos , 19 profissionais responsáveis por instituições prestadoras de serviços de atendimento a pessoas idosas.
- **C)** pelos menos, 14 profissionais, sendo, pelo menos um de cada um dos seguintes órgãos públicos: Departamento Municipal de Comunicação Social, Departamento Municipal de Cultura, Departamento Municipal de Trânsito, Secretaria Municipal de Ciência, Tecnologia e Inovação, Secretaria Municipal de Administração e Finanças, Secretaria Municipal de Agricultura, Secretaria Municipal de Assistência Social, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Secretaria Municipal de Engenharia e Obras, Secretaria Municipal de Esporte e Lazer, Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Secretaria

Municipal de Planejamento Urbano, Secretaria Municipal de Saúde.CEP

[5] API – Associação Pato-branquense de Idosos.

O recrutamento dar-se-á da seguinte forma: a) Os idosos e seus cuidadores serão convidados diretamente nas entidades que os atendem. Ressalta-se que esse público participa pessoas tem sido feito pela própria Prefeitura Municipal. b) Os profissionais, de ambos os sexos, responsáveis por instituições prestadoras de serviços de atendimento a idosos serão convidados da mesma forma que os idosos e cuidadores tendo em vista que esses profissionais coordenam as atividades semanais nas suas respectivas instituições. c) Os profissionais, de ambos os sexos, que atuam nos órgãos públicos mencionados serão visitados em seus respectivos locais de trabalho. Na ocasião será feito o convite para sua participação na pesquisa.

Quanto aos procedimentos para a coleta de dados, utilizar-se-ão três instrumentos: questionário estruturado, roteiro de entrevista de grupo focal e entrevista em profundidade.

O questionário estruturado, adaptado do Protocolo de Vancouver (OMS, 2007, e, MDS, 2017), contempla nove eixos: 1) habitação/moradia; 2) espaços exteriores e prédios/ambientes físicos; 3) transporte; 4) apoio comunitário e serviços de saúde/apoio e saúde; 5) participação social/ respeito e inclusão social; 6) participação cívica e emprego/oportunidades para participação; 7) comunicação e informação; 8) apoio comunitário e serviços de saúde/apoio e saúde; 8) oportunidades de aprendizagem/oportunidades para aprender; 9) protagonismo local, em duas partes: a primeira com questões de caráter sociodemográfico e a segunda com alternativas específicas, com escalas – Imprescindível, Muito importante; Importante, Não é importante; Não sei dizer - para que o participante escolha uma delas.

O questionário, enquanto técnica de coleta de dados, é adequado para este tipo de pesquisa que envolve o levantamento de grande quantidade de dados, como também o seu emprego nas pesquisas de cunho quanti-qualitativo. Para a aplicação do questionário serão agendadas visitas às instituições mencionadas, ocasião em que a população visada será convidada a participar da pesquisa e informada pormenorizadamente dos objetivos e de todos os procedimentos de coleta de dados (questionário, grupo focal e entrevista), bem como de todos os demais aspectos da ética na pesquisa envolvendo seres humanos. Ressalta-se que somente participação da pesquisa aquelas pessoas que assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O preenchimento do questionário será digitalizado por membro da equipe de pesquisa, especialmente preparado para essa finalidade, mediante um aplicativo para dispositivos móveis com o uso de celular/tablet/smartphone, desenvolvido ecretaria Municipal de Ciência e Tecnologia de Pato Branco-PR.

Os resultados de cada coleta serão enviados diretamente do campo para uma base de dados específica, da referida Secretaria. Os participantes serão inquiridos apenas em relação aos itens do questionário. No caso de o idoso não apresentar condições para responder, a resposta poderá ser dada por eventual cuidador. O tempo estimado para preenchimento do questionário é de 20 a 30 minutos.

O grupo focal é destinado a pessoas idosas, cuidadores e profissionais das intuições que atendem idosos. É uma técnica adequada para revelar as percepções dos participantes sobre os mesmos eixos de discussão. Para a realização das sessões de grupo focal serão convidados apenas as pessoas idosas e cuidadores e os responsáveis pelas instituições de atendimento a esse público. As sessões serão conduzidas por membros da equipe de pesquisa preparados para tal, com mediadores, relatores e observadores. Serão formados dois grupos de participantes em cada instituição. A composição dos grupos será por faixa etária: um com 12 pessoas, entre idosos de 60 a 79 anos, cuidadores e profissional das instituições; outro com 12 pessoas, entre idosos acima de 80 anos, cuidadores e profissional das instituições. No total serão formados, portanto, 32 grupos. O tempo de duração das sessões será de aproximadamente duas horas com tantos intervalos quanto necessários tendo em vistas condições da população idosa. As sessões de grupo focal serão gravadas em áudio e vídeo, bem como poderão ser tomadas imagens fotográficas. As sessões de grupo focal serão gravadas em áudio e vídeo, bem como poderão ser tomadas imagens fotográficas.

O roteiro de entrevista de grupo focal conterá perguntas principais, possibilitando que as questões possam ser complementadas por outras, inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista de forma a permitir o aparecimento de informações de maneira mais livre, permitindo que as entrevistadas sejam mais espontâneas e a interação aconteça.

A entrevista em profundidade, com roteiro semi-estruturado será destinada apenas aos profissionais dos órgãos públicos já mencionados.

A técnica de entrevista possibilita coletar a representação do participante sobre o seu processo de trabalho, permitindo uma aproximação com o concreto vivido. A entrevista é compreendida, aqui, como um "espaço relacional" que se caracteriza por uma proposta de diálogo do pesquisador com o participante, no qual aquele busca o protagonismo deste, a respeito de temas específicos (MINAYO, 2010; TURATTO, 2008). Trata-se de um espaço criado e proposto pelo investigador, no qual o participante poderá expressar livremente suas opiniões, vivências e emoções que constituem suas experiências de vida, cabendo ao pesquisador o controle do fluxo das mesmas.

Para a realização da entrevista serão agendadas visitas aos órgãos públicos municipais, ocasião em que os profissionais serão convidados a participar da pesquisa e serão informados pormenorizadamente dos objetivos e de todos os procedimentos de coleta de dados (questionário, grupo focal e entrevista), bem como de todos os demais aspectos da ética na pesquisa envolvendo seres humanos. Ressalta-se que somente participação da pesquisa aqueles profissionais que assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Uma vez que o profissional tenha concordado e respondido às questões do questionário, proceder-se-á a entrevista, a qual será gravada em áudio. Estima-se um tempo 90 minutos para os dois procedimentos.

Quanto a análise dos dados quantitativos, obtidos por intermédio do questionário, estes serão submetidos a procedimentos estatísticos com base na técnica de Cartografia de Síntese (MARTINELLI 1991, 2003; SAMPAIO, 2012).

Os dados qualitativos obtidos nas sessões de grupo focal e entrevista serão organizados e tratados de acordo com os procedimentos usuais da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2009). Com base nesta autora, a aplicabilidade coerente do método, pressupõe como ponto de partida uma organização em fases: a organização da análise; a exploração do material com a codificação de resultados; as categorizações; as inferências; e, por fim, a interpretação das informações coletadas. Tendo em vista o grande volume de informações coletadas nesta fase, utilizar-se-á o Software ATLAS. Ti6, pela possibilidade de articulações entre diferentes elementos, pelos relatórios erados, a partir das necessidades do pesquisador, e especialmente pela possibilidade de se analisar os dados qualitativos em menor tempo e com maior confiabilidade a partir de relatórios gerados pelo software, a partir das necessidades do pesquisador.

Ressalta-se que o referido projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UTFPR, pelo Parecer n.º 2.703. 483, emitido em 09 de junho/2018.

NOTAS CONCLUSIVAS

No momento a Equipe de Pesquisa está realizando a aplicação de questionário-piloto para ajustes no referido instrumento, além de participar de oficinas preparatórias para a aplicação e análise dos dados quantitativos.

6 Atlas.ti. Atlas.ti scientific software development GmbH. Qualitative data analysis. Version 7.5.10. Berlin; 2015

Além disso, realizou-se um primeiro contato com responsáveis pelas instituições que atuam com pessoas idosas, com o apoio da Secretaria de Ação Social e da Comissão Rotária de Pato Branco, mediante Roda de Diálogo, realizada na UTFPR Câmpus Pato Branco, no dia 11 de junho de 2018, objetivando aproximação entre a Equipe de Pesquisa e as instituições, apresentar-lhes os objetivos desta e convidá-los para participarem, e ,em especial, ouvi-los sobre o cenário de atendimento às pessoas idosas em suas instituições.

Destaca-se que a execução do referido projeto proporcionará benefícios sociais, a curto prazo, mediante a devolutiva do diagnóstico final, no qual a população idosa e demais participantes, através das suas experiências, avaliarão a qualidade dos serviços oferecidos pelo município, com base nos eixos do Guia Global/OMS (OMS, 2007) e nos nove eixos do documento Estratégia Brasil Amigo da Pessoa Idosa (MDS, 2017), contribuindo como ferramenta para subsidiar os gestores municipais na avaliação de adequações a serem realizadas no município para a melhoria da qualidade de vida, fornecendo elementos essenciais a serem considerados para adaptar ações e políticas direcionadas à população idosa.

Em síntese, o projeto contribuirá para o fortalecimento das relações entre universidade e comunidade, bem como fomentará o debate e a produção científica sobre o envelhecimento ativo, seja na graduação, como na Pós-Graduação. Além disso, motivará ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas a esse público, no âmbito da UTFPR e da comunidade local e regional.

REFERÊNCIAS

ATLAS.TI. **Atlas.ti scientific software development GmbH**. Qualitative data analysis. Version 7.5.10. Berlin; 2015.

AVAES. Associação Veranense de Assistência em Saúde; ILC- Brasil. Centro Internacional de Longevidade Brasil (ILC-Brasil). **Veranópolis** – Cidade Para Todas As Idades 'Envelhecimento Ativo: Criando um Município Para Todas As Idades' A Medida da Linha de Base. Veranópolis, RS, 2016.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 6ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BUFFEL, T. & PHILLIPSON, C. Can global cities be "age-friendly cities"? Urban development and ageing populations. 2016. **Cities,** *55*, 94–100. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.cities.2016.03.016.

GRAEFF, B.; DOMINGUES, M. A.; BESTETTI, M. L. T. Bairro amigo do idoso no Brás: percepções sobre os migrantes internacionais. **Revista Temática Kairós Gerontologia. São Paulo, v. 15, n. 6, p. 177-196, 2012.**

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍICA – IBGE. **Projeção da População do Brasil por sexo e idade: 2000-2060. Disponível em < https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2013/default_tab.shtm** > Acesso em maio/2018.

_____. IBGE. **Censo 2010.** Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em maio/2018.

JORDÃO, H. M.; SILVA, M. R. C. Intervenções urbanas e suas precariedades. **Estudos Vida e Saúde,** Goiânia, v. 41, n. especial, p. 81 – 92, 2014.

MARTINELLI, M. **Curso de cartografia temática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **Mapas da geografia e cartografia temática**. São Paulo: Contexto, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTEIRO, L. C.; ZAZZETTA, M. S.; ARAÚJO JÚNIOR, M. E. Sustentabilidade: Relações entre espaço urbano e envelhecimento ativo. **Revista Novos Estudos Jurídicos**, Itajaí, v. 20, n. 1, p. 116- 145, 2015

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. OMS. Envelhecimento ativo uma política de saúde. Brasília. Organização Pan-Americana da Saúde. **Guia lobal cidade amiga do idoso**. Genebra. Organização Mundial da Saúde, 2007.

PORTO, C. F.; REZENDE, E. J. C. **Terceira idade, design universal e aging-in-place**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 152-168, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PATO BRANCO. Plano Municipal da Pessoa Idosa do Município de Pato Branco (2018-2021). Disponível em < https://conselhodoidosopb.com.br/plano-municipal-da-pessoa-idosa/> Acesso em junho de 2018.

SAMPAIO, T. V. M. Diretrizes e procedimentos metodológicos para a cartografia de síntese com atributos quantitativos via álgebra de mapas e análise multicritério. **Boletim de Geografia**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 121-131, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1ª Ed. 18ª Reimpressão – São Paulo: Atlas, 2009.

TURATTO.] E. R **Tratado da metodologia da pesquisa clínicoqualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OS DESAFIOS PARA INCLUSÃO DE IMIGRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA - O PONTO DE PARTIDA

Carla Lasch Mahl[1]

Rosenei Cella[2]

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo explicitar a relação entre imigração e as políticas públicas educacionais. Em uma região de constituição étnica composta por imigrantes alemães, italianos e seus descendentes, tem-se um novo fluxo migratório que faz refletir as antigas e atuais políticas educacionais e linguísticas. Importantes e necessárias discussões que permeiam o campo da gestão escolar. Foi realizado levantamento teórico das legislações vigentes nas áreas do direito à educação, imigração, ensino de línguas, documentos norteadores, como também multiculturalismo, bilinguismo, língua materna, imigração e educação inclusiva. A partir da análise, verificou-se que a legislação nacional que garante o acesso dos estudantes imigrantes é bem antiga, sendo complementada por normativas estaduais. Em Santa Catarina esse é o papel da Resolução 3030, de 01 de dez. 2016, que foca na questão burocrática e documental, não adentrando na parte pedagógica, que fica a cargo da gestão escolar, ainda assim, garante o acesso e direito à educação de todos. Os documentos norteadores (PCNs, Proposta Estado de SC, PNE, Reforma do Ensino Médio) com o passar dos anos e atualizações apresentam uma tendência mais restritiva, as comunidades não podem mais escolher que língua estrangeira ensinar para as crianças e os imigrantes sequer são citados.

Palavras-Chave: Políticas educacionais. Imigração. Gestão escolar.

LOS DESAFÍOS PARA INCLUSIÓN DE INMIGRANTES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA - EL PUNTO DE PARTIDA

Resumen: Esta investigación tuvo como objetivo explicitar la relación entre inmigración y las políticas públicas educativas. En una región de constitución étnica compuesta por inmigrantes alemanes, italianos y sus descendientes, hay un nuevo flujo migratorio que hace pensar las antiguas y actuales políticas educativas y lingüísticas. Importantes y necesarias discusiones que permean el campo de la gestión escolar. La metodología de la investigación se basa en el trabajo de levantamiento teórico con conceptos, leyes en las áreas del derecho de la educación, inmigración, enseñanza de lenguas, además de discurrir sobre los tópicos de multiculturalismo, bilingüismo, lengua materna, inmigración y educación inclusiva. A partir del análisis se verificó que la legislación nacional que garantiza el acceso de los estudiantes inmigrantes es muy antigua, siendo complementada por normativas estatales. En Santa Catarina, ese es el papel de la Resolución 3030, del 01 de diciembre, que se centra en la

[1] A autora é Especialista em Gestão Escolar da Educação Básica – UFFS – Membro do Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação da Educação Básica/UFFS - Agência Financiadora: Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU - E-mail: ahcarlam@hotmail.com

[2] A co-autora é Mestre em Educação pela UPF, Doutoranda em Educação no PPGEDU/UPF – Membro do Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação da Educação Básica/UFFS – Bolsista parcial UPF
E-mail: roseneicella@gmail.com

cuestión burocrática y documental, no adentrando en la parte pedagógica, que queda a cargo de la gestión escolar, sin embargo, garantiza el acceso y derecho a la educación de todos. Los documentos orientadores (PCN, Propuesta Estado de SC, PNE, Reforma de la Enseñanza Media) con el paso de los años y actualizaciones presentan una tendencia más restrictiva, las comunidades ya no pueden elegir qué lengua extranjera enseñar para los niños, y los inmigrantes mal se citan.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil temos como elemento constituinte a presença de vários grupos étnicos como povos indígenas, afrodescendentes e imigrantes vindos de diversas regiões do mundo, resultando numa diversidade cultural privilegiada. Na formação linguística desse povo é importante citar os falantes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), usuários do Braille, além de toda riqueza multicultural e multidialetal[3]. Porém, a sociedade brasileira não tem conseguido reconhecer e trabalhar com a heterogeneidade existente em nosso território, criando-se mecanismos que acabam por apagar as chamadas "minorias", tratando-nos em muitos aspectos de forma uniforme. Um desses mecanismos organizacionais e fundamentais é a escola básica, afinal, em algum momento da vida, inevitavelmente, todo indivíduo perpassa o sistema educacional e será afetado por ele.

Detemo-nos neste trabalho à escola e sua função social de formação de sujeitos. O sistema educacional carece de constantes atualizações, acompanhadas as mudanças que o fluxo social impõe, não só no que concerne às metodologias de trabalho, mas também em termos conceitual, político e ideológico. Este trabalho é resultado de discussões conceituais e teóricas dentro de componentes curriculares do curso de Especialização em Gestão Escolar da Educação Básica. Além de conversas com colegas cursantes da especialização sobre os desafios que "nós", descendentes de imigrantes, sofremos no tempo de alunos e que nos são impostos diariamente no contato com o novo aluno imigrante, na função de professores e gestores. Como foco central mostrar as relações emblemáticas entre imigração e as políticas educacionais que permeiam esse contexto.

Nesse sentido, são discutidos três elementos principais: o primeiro é o imigrante, como sujeito, como aluno, como família; o segundo e que vem com ele é a questão linguística, como este imigrante é incluso e se relaciona linguisticamente e culturalmente com o outro; o terceiro é a gestão escolar, ou seja, qual é o seu papel dentro do sistema escolar, qual é seu direcionamento, que políticas a permeiam. Em tal contexto, tornam-se importantes

[3]Variações regionais de uma mesma língua. (McCleary, 2009)

as discussões das temáticas relacionadas com a inclusão/exclusão social, ao acesso e permanência escolar com vistas da vertente político-educacional.

Quando falamos em imigrantes, logo nos vêm à mente o problema linguístico, como compreender e se fazer entender? A língua supre uma das necessidades para o convívio humano, a identidade ou sentimento de pertencimento a um grupo, pois é através dela que divulgamos nossa cultura. Assim, a língua tanto pode nos aproximar de nossa identidade como pode nos afastar do diferente. Para os imigrantes, no Brasil, esse é um dos primeiros grandes desafios. Assim, quando um imigrante se insere no sistema educacional, uma família insere-se na comunidade escolar e uma série de inseguranças são lançadas para a família, professores, gestão e comunidade escolar.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo bibliográfico, ou seja, desenvolveu-se com base em uma revisão de literatura. Segundo Gil (2008), assim são chamados os trabalhos desenvolvidos a partir de material já elaborado, nesse caso livros e artigos científicos. Ainda seguindo a premissa do autor, essa metodologia segue por 4 etapas, as quais foram utilizadas para produzir este texto: I - seleção de fontes que pudessem fornecer respostas aos questionamentos levantados; II – coleta de dados por meio de leitura exploratória e seletiva; III – análise e interpretação dos resultados, verificação se chegou-se nas respostas dos problemas e objetivos propostos; IV – discussão dos resultados, reflexão retomada aos objetivos, dados coletados, dificuldades e potencializardes do estudo.

3 DIREITO À EDUCAÇÃO

O mundo contemporâneo vive em constante mudança, muitas delas decorrentes de guerras, desastres climáticos, questões econômicas, dentre outros fatores, transformando a realidade existente e fazendo com que as sociedades se reinventem todos os dias. Na educação não é diferente, ela deve acompanhar o processo, com estrutura física, econômica e política. Independentemente de questões adversas, a premissa do direito ao acesso à educação é constitucionalmente assegurado e também tema relevante de estudo.

A educação, como princípio da cidadania, figura em documentos legais por todo mundo, com destaque para a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), Convenção sobre os

Direitos da Criança (1989), a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990), a Declaração de Amsterdã (2004) e a Declaração de Jacarta (2005).

Thomas Marshall (1967) escreve enfatizando a educação como base integrante da cidadania. Os direitos sociais se estabelecem com íntimas relações, assim, a instrução formal é condição para entender e alcançar os demais direitos, políticos e civis:

> A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (MARSHALL, 1967, p. 73).

No Brasil, o direito à educação como Lei aparece primeiramente na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6° que o promulga como direito social e define para o Estado a responsabilidade da garantia de educação com qualidade para todos os brasileiros.

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal de 1988, artigo 205).

Aqui englobados estão o direito individual, pelo princípio da igualdade e o direito coletivo, na forma das políticas públicas educacionais promovidas pelo Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente (artigo 4º da Lei 8.069/90) e a Constituição Federal (artigo 227, CF/88) prevêem o Poder público como responsável pela educação, como também dever da família e da sociedade que colaborem para que esse direito fundamental se efetive.

4 A EDUCAÇÃO PARA OS IMIGRANTES DE ONTEM E DESCENDENTES DE HOJE

Quando um indivíduo sai de seu país, tornando-se imigrante, ou quando é descende de imigrantes, ele carrega consigo sua cultura, identidade, costumes e crenças, todas essas características são percebidas na escola e na forma de esse aluno aprender, estudar e relacionar-se. A educação em cada canto do mundo é diferente, se faz pela necessidade e pela historicidade daquele lugar.

De 1818 a 1829 ocorreram as chamadas “ondas de imigração” (HORST, 2009) com a vinda de levas de imigrantes, principalmente da Europa e Ásia. Italianos, alemães, poloneses foram alocados em comunidades pelas colonizadoras pelas suas particularidades

religiosas, étnica e cultural. O livro tombo da paróquia de São Carlos (1938) mostra como a empresa colonizadora separou os imigrantes naquela região do oeste de Santa Catarina[4]. Por estarem em comunidades específicas, os imigrantes conseguiram organizar seu modelo de educação. Inicialmente não receberam suporte do Estado nesse campo, construindo por conta própria e recursos dos países de origem comunidades, igrejas e escolas, onde se preservava língua e cultura.

No ano de 1938, a Campanha de Nacionalização se tornou mais intensa em relação à educação, com leis e decretos marcantes que Jungblut (2011) relembra: O Decreto Lei nº 406 de 4 de maio de 1938 estadualizou todas as escolas do país, então escolas comunitárias e paroquiais que utilizavam diretrizes das colônias se tornaram responsabilidade do Estado, que empregava o currículo que acreditava ser pertinente, cujo ensino deveria ser na língua nacional, e a circulação de materiais em língua estrangeira como jornais, bandeiras e livros foram proibidos. Porém, em algumas localidades, a Lei ainda não pode ser totalmente cumprida como ressalva Jungblut (2011), pelo alto índice do uso das línguas de imigração e pela vontade da própria comunidade, o ensino continuou com aulas em língua materna, porém, com destaque também para a língua portuguesa. A Campanha foi reforçada pela Lei Federal nº 7.614, de 12 de dezembro de 1938, que determinava o ensino primário exclusivo em Língua Portuguesa, proibia o recebimento de dinheiro do exterior e professores e diretores das escolas deveriam ser brasileiros e habilitados. Essa campanha de nacionalização do Estado Novo tinha por objetivo, entre outros, unificar a cultura e a língua no país, desvincular os imigrantes aos seus países de origem.

O cenário atual e estudos realizados (HORST 2009, YUNGBLUT 2011, BRAUN 2010, PERTILE 2009) mostram que, mesmo após forte repressão, os imigrantes não abandonaram por completo sua cultura, ela permanece viva até hoje, mantida pelos descendentes que continuam com crenças e costumes próprios. A língua e a cultura são inerentes ao ser humano, quando um indivíduo nasce, ele já é inserido involuntariamente em determinado ambiente cultural. Muitas vezes não é uma escolha consciente dos pais ou das crianças aprender uma língua de imigração (italiano, polonês) antes da língua portuguesa, a língua é simplesmente se torna a língua materna[5], repassada de geração em geração pelo

[4] Pela Companhia Territorial Sul Brasil ficou a nossa zona repartida em três partes a saber: a região de São Carlos para os teuto brasileiros católicos; a de Palmitos para os teuto brasileiros protestantes, e a de Santa Lúcia para os ítalo brasileiros." (SÃO CARLOS, 1938, p. 37).

[5] Altenhofen (2002) apresenta o que ele chama de conceito para a língua materna: a primeira língua aprendida pelo falante, b) em alguns casos, simultaneamente com outra língua, com a qual c) compartilha usos e funções específicas, e) apresentando-se porém geralmente como língua dominante, f) fortemente identificada como a língua da mãe e do pai, e, por isso d) provida de um valor afetivo próprio (ALTENHOFEN, 2002, p, 159).

convívio, é a língua da sua família, da sua comunidade, é sua identidade. Com o tempo a criança aprende também a língua portuguesa pelo contato, seja na televisão, com as outras crianças, então vai à escola, aprende a língua portuguesa, os chamados "padrão" e "modalidade escrita".

5 ANÁLISE DE DOCUMENTOS NORTEADORES DE POLÍTICAS PARA O ENSINO

Fato conhecido e bastante explorado na literatura é o de que o Brasil foi formado por vários povos provenientes de diferentes regiões do mundo, mas cabe questionar o que o país tem feito para que esses povos se sintam acolhidos ? O que a educação faz por esses alunos ou mesmo o que a gestão faz por essas famílias? Os documentos norteadores da educação, do ensino de línguas, contemplam toda essa multiculturalidade?

Buscamos fazer uma análise do maior para o menor, de documentos norteadores mais amplos para depois mais específicos, partindo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), perpassando pela Proposta Curricular de Santa Catarina e chegando à Resolução 3030, de 01 de dezembro 2016 da Secretaria do Estado da Educação, que melhor trata do tema na competência da escola estadual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (MEC, 1998) aparentemente têm uma visão pela valorização linguística, pela competência oral, pela valorização da história, cultura e identidade. O material cita o caso de moradores fronteiriços e imigrantes e seus descendentes, que fazem parte da pequena parcela da população que tem a oportunidade de na forma oral utilizar línguas estrangeiras, dentro e fora do território nacional (PCN do 3º e 4º ciclo do E.F.,1998, p.20) e ainda trazem a seguinte recomendação:

> A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco. Por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de língua portuguesa como segunda língua (p. 23).

Seguindo essa orientação, em comunidades em que exista uma língua estrangeira (diferente da língua nacional) em contato no cotidiano (senegaleses, alemães, japoneses, haitianos ou seus descendentes) essa poderia ser inserida no currículo escolar, mostrando a valorização da cultura, da identidade e propiciando maior interação entre as pessoas desta comunidade, principalmente quando são de descendências distintas. Essa característica só foi possível graças à LDB/1996 que previa o ensino de duas línguas estrangeiras sendo: "uma

língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição" (Art. 36, inciso III, grifo nosso), assim, a disciplina que a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários) optasse, seria a LE obrigatória de ensino.

Muita polêmica se desenrolou por conta do ensino de LE nas escolas, pela interpretação da Legislação, por alterações posteriores, a citar a Lei nº11.161/05, que colocava a oferta obrigatória do espanhol no Ensino Médio, revogada pela Lei 13.415/17. Essa medida provisória se transformou em Lei, alterando também a LDB (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), mas o que mais chama a atenção é quanto ao parágrafo 4°, em que o ensino de língua inglesa se torna obrigatório e segunda língua o espanhol de caráter preferencial e optativo. Foi uma medida provisória transformada em lei, que não consultou a opinião de alunos, nem professor e nem comunidade afetada, feita sem muitas brechas. Estranhamente vai contra os demais documentos norteadores nacionais e da gestão da educação, que prezam por uma política linguística pela diversidade, a partir da Constituição de 1988 que colocou a língua portuguesa como oficial e não nacional, reconhecendo a possibilidade de outras línguas oficiais (Art. 13), pela redação dos Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996, Art. 24)[6], estratégia 3.1 do PNE[7] e redações já sublinhadas da LDB (1996) e PCNs (1998).

É comum, quando falamos de língua materna diferente da língua portuguesa, os documentos oficiais norteadores da educação restringem-se às línguas indígenas e o bilinguismo também é tratado somente no caso da LIBRAS. Caso do PNE que cita a inclusão de indígenas, quilombolas, deficientes e até itinerantes nas passagens das estratégias: 1.1; 2.6; 3.12; 3.7; 4.7; 5.5; 5.7; 6.7; 7.27; 7.25; 10.3; 11,9; 11.3; 12.5; 12.13; 15.5; 18.6, pelo menos 17 ocorrências e não cita em nenhum momento o caso dos imigrantes. Esperava-se que um documento que busca metas e estratégias para os próximos 10 anos (2014- 2024) na educação olhasse também para essa grande parcela da população. Para Altenhofen (2004), as mudanças das políticas linguísticas educacionais relacionadas às comunidades indígenas estão mais

[6] Artigo 24.º Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos. (UNESCO - Barcelona de 6 a 9 de Junho de 1996)

[7] 3.1 - Renovação do Ensino Médio: Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos es-colares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. (PNE - Meta 3. Grifo nosso)

avançadas, nas comunidades e para imigrantes a situação parece mais difícil, talvez para o outro a percepção que o desejo seja da preservação linguística seja para o isolamento, quando em realidade é para preservação da história, da memória.

Na proposta curricular de Santa Catarina (2014) a única vez que os imigrantes são citados é quando são mencionados os sujeitos da diversidade: "grupos étnicos foram proibidos do uso de suas línguas maternas, como nos casos dos africanos, dos indígenas, dos imigrantes europeus e asiáticos" (p. 56), mas, não desenvolve nenhum trabalho em relação ao que fazer, como se esta fosse uma realidade superada. Na proposta para o ensino de Línguas Estrangeiras (1998): "Quanto mais línguas o sujeito dominar tanto maiores serão as oportunidades de apropriação dos conhecimentos de outras culturas, para melhor compreender a sua e interagir com o seu meio" (p. 95). Deparamo-nos na realidade, com raros exemplos de escolas em núcleos de imigrantes que buscam uma educação bilíngue ou que usam como língua estrangeira a língua padrão da variedade da comunidade, e não por iniciativa ou opção do estado e sim do município, da comunidade, de ONGs ou associações [8]

Analisamos a portaria nº 3030, de 01 de dezembro 2016 da Secretaria do Estado da Educação, que regulamenta os procedimentos relativos à matrícula de alunos transferidos do exterior para a rede estadual de ensino, nela percebemos que os documentos relativos à matrícula não são burocráticos. Essa resolução tem o enfoque na questão documental de matrícula, porém, também faz alguns direcionamentos pedagógicos sobre o tratamento com os alunos pela gestão da escola. A matrícula é assegurada em qualquer ano/série a qualquer tempo, estando o imigrante em condição legal ou de refugiado. Após constatar a situação da criança, a escola fará dois procedimentos: o primeiro é a verificação pelos documentos (atestados, históricos) da criança a qual ano/ série se enquadra, ou os atos de Reclassificação e Posicionamento:

> I - ato de classificação, por meio da avaliação dos conhecimentos anteriores, desde que o estudante tenha domínio da Língua Portuguesa, com o fim de posicioná-lo na etapa de estudos compatível com a idade, experiência e desempenho; II posicionamento por idade, destinado àqueles que não dominam a Língua Portuguesa, ficando a unidade escolar responsável por elaborar Plano Pedagógico para a aquisição dos conhecimentos básicos, principalmente do idioma nacional, necessários para o prosseguimento de estudos; (SANTA CATARINA, PORTARIA N/3030 de 01/12/2016)

[8] Exemplos: Projeto PLURES – Blumenau, ensino do alemão nas escolas municipais. Associação Brahaitianos Unidos (ABHU), também em Blumenau, que oferece aulas de português, inglês, francês e alemão para todas as idades.

Percebemos, por essas duas estratégias, a existência da preocupação que a criança se ambiente na língua nacional, que ela é importante para o aprendizado de todas as disciplinas em todas as etapas. Segundo a portaria mencionada, compete à unidade escolar e à equipe gestora: avaliação documental, matrícula, classificação ou reposicionamento quando necessário, adaptação dos conteúdos curriculares, desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem, providenciamento de materiais didáticos adaptados para o nível de compreensão, atividades complementares e programas se houver defasagem no rendimento, acompanhar e supervisionar o estudante estrangeiro visando permanência e êxito nos estudos, adequar o Projeto Político-pedagógico da escola a esta portaria. A todos os professores e demais profissionais da escola é dever "contribuir para a aprendizagem do idioma nacional" (Art. 6° parágrafo 3°) e zelar pelo atendimento ao estudante livre de distinção, preconceito, discriminação ou negligências.

Percebe-se que tanto o atendimento educacional assim como a supervisão e acompanhamento nessa normativa se restringe somente ao estudante, ao domínio de língua necessária e aos seus resultados escolares. A portaria enfatiza a adequação para a rotina e currículo escolar, para adaptação da língua portuguesa que aqui é posta como intimamente relacionada com o êxito escolar. Vagamente cita os conhecimentos que o aluno traz consigo, somente na questão documental, quando ele pode fazer o aproveitamento de séries/anos correspondentes já concluídos, momento algum os conhecimentos. Compreende-se que há uma perda da parte humana, afetiva, do acolhimento da inclusão, não só do estudante, mas de toda família que vai compor essa comunidade escolar.

O aluno estrangeiro tem inúmeros desafios quando ingressa no sistema educacional, ele precisa se adequar para prosseguir em seus estudos. Contudo, o sistema de gestão e as pessoas já inseridas nele também devem se voltar a este aluno estrangeiro de forma humana, realmente acolhedora. O Básico é aceitar, respeitar, não discriminar, precisamos mais, precisamos conversar, trocar experiências, praticar esportes juntos e não contra, abraçar, felicitar as conquistas e auxiliar nas dificuldades, só assim esse aluno vai estar verdadeiramente inserido. Trazer a família para dentro da escola, para apoiar e criticar se preciso, para mostrar essa nova cultura, o que é a cultura brasileira se não essa mistura de culturas nativas, imigrantes, itinerárias.

O histórico brasileiro das políticas educacionais na educação foi desde os primórdios de repressão, a citar a Revolução Pombalina que expulsou os Jesuítas e proibiu o uso da língua geral pelos indígenas, Estado Novo 1930 - 1945 que fechou escolas, proibiu

professores estrangeiros de lecionarem, e condenou milhares de imigrantes ao silêncio. Porém, tivemos marcos que favoreceram a diversidade como por exemplo a ampliação dos direitos, legislações de acessibilidade para usuários do Braille, a cooficialização da LIBRAS e a sua aplicação no campo educacional, a cooficialização de línguas em diversos municípios, o aumento dos estudos sobre o bilinguismo, além do mapeamento de línguas minoritárias e atlas linguísticos (Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil/ALERS, Projeto Atlas Linguístico do Brasil/ ALIB, Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata/ALMA).

6 NOVOS IMIGRANTES: A BUSCA PELA MANUTENÇÃO CULTURAL NA ESCOLA

Por diversos motivos o Brasil recebeu imigrantes ao longo de sua história, seja por iniciativa do governo outras vezes por iniciativa própria, necessidades de grupos ou de nações inteiras. Quando uma pessoa sai de seu país de origem, seja por catástrofe ambiental, crise ou pela vontade de melhorar de vida, ela está amparada pelos direitos humanos internacionais. Não nos cabe aqui discutir o direito de circulação internacional, mas quando o país recebe esses indivíduos, têm responsabilidades morais e legais sobre eles.

O Brasil tem uma área de fronteira muito grande, e é por ela que entram por meios "não-oficiais" milhares de imigrantes anualmente. Há também a Resolução Normativa 126/2017, a qual permite a permanência temporária por até dois anos a imigrantes de países fronteiriços, como é o caso da Venezuela, República da Guiana, Guiana Francesa e Suriname.

A partir de 2010, quando um terremoto destruiu o Haiti, grandes levas de imigrantes haitianos vieram para o Brasil e ao poder público coube a árdua tarefa de atender as necessidades básicas desses imigrantes e tentar promover ações para integrá-los, conforme as políticas públicas administrativas na sociedade (Estatuto do Estrangeiro 1980, PLS 288/2013 que permite a associação política e sindical do estrangeiro). Municípios, igrejas, empresas se mobilizaram para atender estas famílias e para que esses exercessem atividade remunerada no país.

No estado de Santa Catarina uma parcela dos haitianos que para cá vieram foram trabalhar primeiramente com serviços gerais, limpeza, na construção civil e, em uma segunda fase, nas agroindústrias, frigoríficos de carnes e em outros trabalhos, sendo as principais cidades de destino para trabalho: Chapecó, Itajaí, Joinville e Blumenau (MAGALHÃES; BAENINGER, 2016). Contudo, os locais de trânsito e moradia não se restringem a apenas

essas cidades, muitos moram em cidades vizinhas, chegando a residirem até 130 km de distância de seus locais de trabalho.

Uma pesquisa realizada pelo Observatório das Migrações de SC estima que Santa Catarina, nos últimos anos, foi o estado que mais contratou haitianos, o perfil destes imigrantes na maioria são homens, jovens, com ensino médio completo ou superior incompleto, dado confirmado pelo CAGED/MTE, 2015. No entanto, grande parte destes mostra um desejo de ou trazer sua familia e filhos do Haiti, ou de construir uma em Santa Catarina. A proporção de crianças e mulheres vem aumentando, especialmente nos ônibus que têm chegado do Acre, estado de entrada de milhares de haitianos, o que indica a possibilidade de reunificação familiar (MAGALHÃES; BAENINGER, 2016).

"São faladas no Brasil hoje, por cidadãos brasileiros natos, cerca de 203 línguas" (MAHER, 1997, 22), a cada dia novos brasileiros nascem, muitos deles filhos de imigrantes. A Constituição Federal para determinar quem são os brasileiros aponta como critérios a consanguinidade ou a territorialidade de nascimento, independente da nacionalidade de seu ascendente, se a criança tem pais brasileiros ou nasceu no Brasil ele é brasileira com todos os direitos que os demais. Os estudos sobre a presença dos haitianos no sistema de ensino é nova, contudo, em muitas áreas como a economia, saúde, assistência, imigração já temos números a serem problematizados, em pequena escala em todas as áreas do conhecimento as pesquisas que vem se desenvolvendo (COTINGUIBA; COTINGUIBA, 2014).

A quantidade de alunos na educação básica é um dado que ainda não é possível precisar devido à contínua chegada de novos imigrantes e pelo seu próprio deslocamento dentro do país. Figueredo (2016) estima que em 2015 estivessem no Brasil 1005 haitianos matriculados em escolas públicas brasileiras, em Santa Catarina 262. Bordignon e Piovezana (2015) mencionam os dados da AMOSC (2014) em que no município de Chapecó estimam que tenham cerca de 1600 Haitianos e Senegales, mostra um total de 18 alunos na educação infantil e 3 no ensino fundamental, mais 4 alunos na educação infantil de municípios vizinhos (São Carlos, Águas de Chapecó, Nova Erechim e Xaxim).

No Brasil há um grande número de etnias, grupos de pessoas que compartilham a cultura e variedades específicas de língua. Em contato com a língua majoritária, a língua portuguesa, as comunidades tentam conservar a língua de seus descendentes e, com ela, sua identidade. Mas essa relação não foi sempre tão serena, sendo a língua utilizada como elemento de poder, de dominação sobre um povo. Frases do tipo “Você está no Brasil, deveria falar português”, “Fale direito, não estou te entendendo” ou ainda “Não entendo o que ele

fala, deve estar falando de mim" mostram como está enraizada a cultura de unificação e intolerância em nossa sociedade. Na escola não seria diferente, a criança que fala diferente da língua oficial, ou que não pertence aquele grupo étnico-cultural logo é identificada por essa característica.

Sentimos como sujeitos a necessidade de pertencimento a um grupo, mas se inserir em alguns espaços e em outros não, não é inclusão. Aqui a inclusão no contexto escolar parte do princípio da troca cultural, e não da substituição da identidade dos pais pela chamada cultura da maioria, do ditado popular "se misturar". A criança absorve tudo ao seu redor, adapta-se para o ambiente em que está inserida, molda-se, mas nunca deve esquecer suas raízes. Aquela família faz parte da comunidade escolar, seus costumes, suas crenças não se desvinculam e continuaram a serem passadas de geração em geração.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O histórico das políticas educacionais foi decisivo para o desenvolvimento das políticas vigentes, gerando uma falsa ideia que o país pode ser homogêneo, monolingue de língua materna e bilíngue na língua que mais interessar, caso da Lei nº13.415 de 2017. Por sua vez, a implementação da "Reforma do Ensino Médio" contraria a atual diversidade presente nas escolas e relatada nos PCNs de 1998, que tem suas ideias ainda muito pertinentes com a realidade brasileira, essa proposta relata o bilinguismo, o domínio de língua estrangeira no Brasil ocorre e se desenvolve principalmente fora da escola, primeiramente no lar e na forma de línguas de imigração e locais fronteiriços de contato linguístico.

Não se pode negar que a escola não só ensina o conhecimento tecnológico e científico como tem essa função social. Segundo Moita Lopes (2002, p. 16), "a escola é um dos espaços institucionais mais importantes para aprendermos a nos constituir como seres sociais e também para construirmos os outros", evidenciando a constituição social só se dá na troca com o outro.

Há décadas que o direito à educação foi instituído, porém ainda faltam políticas públicas específicas para essa nova constituição de aluno, o imigrante e seus descendentes. O aluno nasceu ou está em idade escolar no Brasil, imigrante ou descendente que não se identifica com a língua ou com a cultura do povo e da educação brasileira. É preciso não só ter assegurado o direito do acesso, mas sim, uma política concreta de acolhimento, permanência e inclusão, não só do aluno, mas da família na comunidade escolar. A gestão escolar deve trazer essa família para perto de si, mesmo que ainda não existam políticas

sociais ou educacionais instauradas, ou que essas sejam pobres. Se com os velhos imigrantes, formadores desta nação, ainda não chegaram tais políticas nos documentos legais norteadores da educação, não podemos esperar de braços atados para fazer algo por essa grande parcela da população, que aumenta a cada dia.

Acreditamos que os objetivos desse trabalho foram parcialmente atingidos. Conseguimos mostrar como a inserção do imigrante na educação básica passa por aspectos históricos e políticos, emblemáticos. Nossa legislação de imigração e acesso à escola é básica, porém, parece estar sendo eficiente e cumprindo seu papel na acolhida dos alunos. Na questão pedagógica do ensino e na relação entre gestão, aluno, família, professores, ainda é muito particular de cada situação, não se tem uma "receita" de sucesso, mas sublinhamos que essa inclusão por completo merece muita atenção. Pois só com auxílio e inclusão da família na comunidade escolar que a gestão conseguirá uma plena adaptação deste aluno e dos outros ao seu redor.

Não foi possível responder todas as indagações que motivaram esta pesquisa pela natureza do próprio estudo. Por ser uma realidade muito recente, carecemos de dados oficiais em meio eletrônico, como informações a respeito de matrículas efetivadas, frequências, relação série/idade, migrações, evasões. Das características levantadas quando na tentativa de encontrar números nas secretarias municipais foi a migração dessas famílias para outras cidades próximas. Além da falta de pessoalidade/controle com cada aluno/família, como não saber os nomes dos pais, onde e como reside a família.

Entendemos que no Brasil, a política educacional não está completamente pronta para receber os novos imigrantes, assim como não esteve para receber os velhos imigrantes e possivelmente não estará preparada para receber os descendentes desses imigrantes. Que a Proposta Curricular de Santa Catarina em sua atualização (2014) vai para um viés mais conciso do que a anterior (1998) e mais restritiva no caminho da multiculturalidade. Que o PNE (2014), apesar de citar a diversificação do currículo e a necessidade do reconhecimento cultural, apaga a figura do imigrante na educação do Brasil. Outros grupos linguísticos/culturais igualmente importantes, porém em menor número, são citados nessa política pública, enquanto os históricos imigrantes e novos grupos (imigração haitiana a partir de 2010) não são mencionados. Pelo PNE ser uma política educacional recente e com metas para os próximos 10 anos, esperava-se que nela se apresenta-se também esta que é uma questão atual.

Esse estudo por sua proposta torna-se um ponto de partida para estudos futuros, por não ter uma literatura de estudos de casos e estatísticas tão concretas. Os fatos apresentados apontam para um contínuo aperfeiçoamento da gestão escolar, constante pesquisa, inclusive em outros segmentos da sociedade (saúde, religião, cultura).

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN. Cléo Vilson. O conceito de língua materna e suas implicações para o estudo do bilinguismo (alemão-português**)**. Martius-Staden-Jahrbuch, São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002. [ISSN 1677.051X]. In: **Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL)**, 2004.

ALTENHOFEN. Cléo Vilson. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana**, Frankfurt a.M., v. 3, p. 83-93, 2004

BORDIGNON, Sandra de Avila Farias. PIOVEZANA, Leonel. Inserção social e escolar dos haitianos em Santa Catarina. In: **6° ESOCITE TECSOC,** 2015, Rio de Janeiro. Anais Eletronicos, 2015. Disponível em: <http://www.necso.ufrj.br/vi_esocite_br-tecsoc/gts/1440717125_ARQUIVO_INSERCAOSOCIALEESCOLARDOSHAITIANOSEMSANTACATARINA.pdf>. Acesso em: 20 de dez. 2017.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. **Lei nº 9.394/96,** de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Imigração. **Resolução nº 126 de 03 de março de 2017.** Dispõe sobre a concessão de residência temporária a nacional de país fronteiriço. Brasília, 2017.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. **Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil e cria o Conselho Nacional de Imigração. Brasília, 1980.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8>. Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. **Lei Nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, n. 151, seção 1, 8 ago. 2005, p. 1. Disponível em: ,http://www.camara.gov.br. acesso em 05 de dez. de 2017

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n° 288, de 2013**. Institui a Lei de Migração e regula entrada e estada de estrangeiros no Brasil. Brasília, 2013.

BRAUN, Felipe Kuhn. **História da Imigração Alemã no Sul do Brasil**. 1. ed. Nova Petrópolis: Editora Amstad, 2010. v. 250. 137p.

Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED). Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), 2015

COTINGUIBA, M. L. P. COTINGUIBA, G. C. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.17, n.33, p. 61- 87, Jul./Dez. 2014

FIGUEREDO, Luiz Orencio. **Migração haitiana em Santa Catarina**: experiências de trabalhadores do Haiti na AMREC – Associação dos Municípios da Região Carbonífera. Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC: Dissertação de mestrado. 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/4348> acesso em 02 de março de 2018

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnica de Pesquisa Social**. 6° ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORST, Cristiane. A situação da alfabetização dos falantes de línguas de imigração no contexto brasileiro. In: **Contingentia**, v. 4, n. 2, p. 73-84, nov. 2009.

JUNGBLUT, Roque. **Porto Novo:** um documentário histórico. Porto Alegre: Letra & Vida,3. ed. 2011.

MAGALHÃES, Luis Felipe Aires; BAENINGER, Rosana; " A imigração haitiana em Santa Catariana: fases e contradições da inserção laboral", p. 377-388 . In: **Anais do XI Seminário de Pesquisa em Ciencias Humanas [=Blucher Social Science Proceedings, n.4 v.2]**. São Paulo: Blucher, 2016. ISSN 2359-2990.

MAHER, T. O dizer do sujeito bilíngüe: aportes da sociolingüística. **Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos**. Rio de Janeiro: INES & Editora Líttera Maciel, 1997.

MARSHALL, Thomas. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

McCLEARY, Leland Emerson. **Sociolinguística**. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2009.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira**. Brasília, 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas**. Campinas; Mercado de Letras, 2002.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Lingüístico. IN: SILVA F.L. da & MOURA, H.M de M. (orgs.) (2000) **O Direito à Fala**. A Questão do Preconceito Lingüístico. Florianópolis: Insular, 128p.

Paróquia São Carlos Borromeu. Ata realizada em 27 de fevereiro de 1938. **Livro N.01**, p. 37.

____. PORTARIA N/3030 de 01/12/2016. In: **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina** 14/12/2016. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/133358325/doesc-14-12-2016-pg-10/pdfVie> acesso em 01 de dez. de 2017

____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina:** "Língua estrangeira: a multiplicidade de vozes." Florianópolis, SC: SED, 1998.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, disponível em <htmwww.ppgl.ufscar.br/declaracao-universal-dos-direitos-linguisticos/at_download/file>. Acesso em 15 de nov. de 2017.

VIVIANI, Zélia Anita. Um Projeto para a Implementação de Língua(s) Estrangeira(s) no Currículo Escolar (ou ações em favor do plurilingüismo) In: **Línguas:** ensino e ações. Costa, M.J.D. et alii (org.). Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002.

INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO: CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULO NO CRAS DE ERECHIM

Denise A. M. Sponchiado[1]

Daiane Martinelli [2]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo mostrar que a educação e os projetos sociais têm suma importância na formação e no desenvolvimento social e intelectual de crianças e pré-adolescentes. Na região do Alto Uruguai, essa situação não poderia ser diferente. Projetos são criados com o intuito de promover essa integração e proporcionar a inclusão, porém ainda a demanda de crianças e pré-adolescentes é muito maior do que as organizações podem atender. Na cidade de Erechim, por meio de iniciativa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI - Erechim), projetos sociais são criados e incentivados como, por exemplo, os desenvolvidos nas unidades do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), cujo objetivo é o de contribuir para a melhoria da socialização, do relacionamento e da aprendizagem de estudantes de 6 a 12 anos de idade. Esse objetivo tem em vista a prevenção da ocorrência de situações de vulnerabilidade e riscos sociais. Mesmo sem ter uma eficácia permanente, as práticas desenvolvidas nos projetos sociais proporcionam ao público do CRAS um momento acolhedor e prazeroso. As diversas atividades realizadas acolhem e envolvem todas as crianças, favorecendo o processo de integração e de aprendizagem, permitindo aos sujeitos que se tornem mais conscientes de seu papel na sociedade.

Palavras-chave: CRAS. Vulnerabilidade. Atividades.

SOCIAL INCLUSION AND EDUCATION: COEXISTENCE AND LINK STRENGTHENING IN ERECHIM'S SARC

Abstract: The present academic work aims to show that education and the social projects have an important role in the formation and in the social and intellectual development of children and pre-adolescents. In the Alto Uruguai region, this situation could not be different. Projects are created with the intention of promoting this integration and providing inclusion, even though the demand of children and pre-adolescents is still much higher than the organizations can meet. In the city of Erechim,through the initiative of the Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – Erechim), social projects are created and encouraged such as those developed in the units of the Social Assistance Referral Center (SARC) which objective is to contribute to the improvement of the socialization, the relationship and the learning of students from 6 to 12 years of age. This objective aims to prevent the occurrence of vulnerability situations and social risks. Even without permanent

[1] Mestre em Educação. Professora Titular da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim. E-mail: denisesponchiado@gmail.com

[2] Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim, Bolsista de extensão. E-mail: daia11590@yahoo.com.br

effectiveness, the developed practices in the social projects provide to the SARC's public a warm and pleasant moment. The various activities carried out welcome and involve all children, favoring the process of integration and learning, allowing the subjects to become more aware of their role in society.

Keywords: SARC, Vulnerability. Activity.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, intitulado "Inclusão Social e Educação: convivência e fortalecimento de vínculo no CRAS de Erechim", resulta de um projeto social no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), no município de Erechim RS, cujo objetivo é o de desenvolver atividades lúdicas e sociais com crianças da faixa etária entre 6 a 12 anos de idade.

Os estudos científicos têm denunciado que a questão social, no Brasil, sofre forte influência dos fatores políticos, econômicos, educacionais e culturais. Notadamente, a região do Alto Uruguai, e nesse caso, o município de Erechim, não foge desse real cenário. Essa realidade é vislumbrada pela existência de um número significativo de organizações sociais não governamentais criadas com o intuito de trabalhar e contribuir para a equalização social. A quantia de crianças e adolescentes que estão à margem de proteção e educação da sociedade e do Estado, como um todo, é maior do que os espaços disponíveis ao acesso e a oportunidades de formação humana e socioeducativa.

O projeto visa a contribuir para melhoria de relacionamento social, de integração e de aprendizagem de crianças e pré-adolescentes do referido Centro, que se constitui em uma unidade de proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Esse Sistema, pertencente à Secretaria de Desenvolvimento Social, tem a finalidade de prevenir a ocorrência de

situações de vulnerabilidade e riscos sociais nos territórios por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania.

A solicitação de apoio didático-pedagógico de instituições governamentais e não governamentais é frequente nas instituições de ensino superior. Dessa forma, sob a iniciativa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Erechim, projetos como este são desenvolvidos de forma integrada com diferentes entidades, a exemplo do CRAS, da Sociedade Fraternal Cantinho da Luz, da Creche Madre Alix, entre outras, tendo

em vista o desenvolvimento de trabalhos consistentes à manutenção de programas socioeducativos.

Todavia, esses trabalhos não têm contribuído efetivamente para a melhoria do quadro social. Isso porque as questões são emergenciais. O que se quer dizer é que, quando surge uma demanda, o atendimento à mesma é imediato e o resultado disso acaba sendo a falta de perspectivas e avanços por parte dos envolvidos e, de modo geral, necessitados, que se fragilizam por não vivenciarem um processo de continuidade e permanência das atividades.

Diferentemente de ações imediatistas, os projetos devem focar um trabalho temático processual, no qual o eixo norteador sejam as questões de aprendizagem, de construção de conhecimentos e valores por meio do resgate do eu interior, do respeito, do amor ao próximo, da cidadania, visando à aprovação e à permanência dos estudantes na escola.

Ao se considerar o que preconiza o Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2020) em relação à permanência de crianças na escola,

> [...] a exclusão da escola de crianças na idade própria, seja por incúria do poder público, seja por omissão da família e da sociedade, é a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da probreza e da marginalidade e alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro. A consciência desse fato e a mobilização social que dela decorre, tem promovido esforços coordenados das difrentes instâncias do poder público que resultaram numa evolução muito positiva do sistema de ensino fundamental como um todo, em termos tanto de cobertura como de eficiência [...] (BRASIL, 2001. p. 45).

verifica-se a necessidade de uma ação didático-pedagógica às crianças de 6 a 12 anos, no município de Erechim, que evidencie as diferentes realidades e necessidades reais de ordem socioeconômica e educacional.

2 VULNERABILIDADE SOCIAL E FORTALECIMENTO DE VÍNCULO

> [...] são os vínculos afetivos que possibilitam a relação transferencial, tão exaltada pela psicanálise, responsável por converter o desejo de ensinar e o desejo de aprender em conhecimento, através da autorização mútua que se opera entre sujeitos que ensinam e aprendem. (FORTUNA, 2007, p. 9).

De acordo com Fortuna (2007), pode-se afirmar que a aprendizagem está longe de ser algo proporcionado somente por duas pessoas, sem interferência do sistema como um todo. Nesse sentido, formam-se muito antes de se saber o que é e como se dá a relação professor- aluno, os protagonistas do processo que, enquanto participam, constituem-se como sujeitos e vão estabelecendo vínculos.

Quando se fala em relação de vínculos, não se deve citar apenas professor e aluno, pois a participação da família é relevante, devido à necessidade de retomada de vivências anteriores, uma vez essas são grandes aliadas para que a aprendizagem aconteça.

Um dos fatores que provoca problemas às crianças que apresentam dificuldades de se vincular é a baixa escolaridade das próprias famílias que apresentam vulnerabilidade social, que vivem negativamente as consequências das desigualdades, como pobreza e exclusão social. Isso restringe o acesso à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à alimentação e à cultura.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 1996), a educação é princípio indispensável ao exercício da cidadania. Desse modo, pode-se afirmar que sem a educação, dificilmente, essa população vulnerável conseguirá exercer seu papel de cidadãos, capazes de se manifestar em prol de seus direitos.

A escola tem um papel fundamental na constituição humana e deve favorecer sua articulação com as famílias e sensibilizar os educadores para que atuem como agentes facilitadores da integração da criança e do adolescente em situação vulnerável no contexto escolar, tais como fome, desmotivação, falta de estímulos, desestrutura familiar, problemas pessoais, todos que interferem, de uma ou outra forma, no processo de desenvolvimento.

Para Bee (1997), esses fatores são, do mesmo modo, determinantes à aprendizagem. Somam-se aos mesmos as metodologias usadas pelos professores, o investimento destes em relação aos alunos, o modo como o ensino é conduzido e a estrutura da escola. Quanto a esta, deve ser preparada para atender aos alunos e receber, permanentemente, incentivo e recursos para manutenção de uma boa estrutura. Diante dessas condições, professores e funcionários sentem-se motivados e valorizados para pensar no aluno e em sua futura formação.

Diante do princípio de toda a comunidade escolar manter-se satisfeita, o processo educativo passa a ter qualidade, facilitando a aprendizagem dos alunos, além de valorizar vivências e distintas realidades.

Em conformidade com Rutter (1987), as dificuldades de aprendizagem são vistas como uma condição de vulnerabilidade psicossocial, e toda criança com dificuldade na aprendizagem pode desenvolver sentimentos de baixa autoestima e inferioridade. As dificuldades de aprendizagem escolar, frequentemente, são acompanhadas de déficits em habilidades sociais e problemas emocionais ou de comportamento, as quais são verificadas diante do emprego de critérios mais restritivos de identificação das respectivas dificuldades.

Quando persistentes e associadas a fatores de risco presentes no ambiente familiar e social mais amplo, as dificuldades podem afetar negativamente o desenvolvimento do ser humano e o próprio ajustamento em etapas subsequentes. Esse é um dos grandes problemas enfrentados pelas crianças e pré-adolescentes que se encontram nessas condições.

Os marcos legais da assistência social: Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB\SUAS) expressam mudança de paradigma na área, definida como política pública com capilaridade nacional e como direito social, fundado no princípio democrático do controle social e da descentralização política e administrativa. As ações, de acordo com os referidos documentos, visam à superação da fragmentação e segmentação e tomam a família como estratégia de organização dos serviços, como sujeitos beneficiários da assistência social e alvo de trabalho socioeducativo. Além da família, são considerados sujeitos beneficiários os cidadãos e grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco:

> [...] famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnicos, cultural e sexual; desvantagem a pessoal resultante de deficiência; exclusão pela pobreza e/ou no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (BRASIL, 2004, p. 33).

Essa definição das mudanças na área, consoante Yasbek (2008, p. 20-21), é expressiva, uma vez que a política de assistência social, enquanto política de Estado, constitui-se "[...] como estratégia fundamental no combate à pobreza, à discriminação, às vulnerabilidades e à subalternidade econômica, cultural e política em que vive grande parte da população brasileira". Dessa forma, amplia-se o campo de intervenção da assistência social.

A definição de vulnerabilidade e risco social configura novas expressões para denominar e incluir uma multiplicidade de manifestações das desigualdades sociais, superando a noção de pobreza como exclusivamente ausência ou precariedade de renda para ser compreendida como um fenômeno multidimensional e com diferentes modos de expressão. Para Vignoli (2001, p. 2), "[...] compreende vulnerabilidade como a falta de acesso às estruturas de oportunidade oferecidas pelo mercado, estado ou sociedade".

O surgimento de termos como exclusão, vulnerabilidade e risco social implica considerar também aspectos subjetivos, relativos às condições de vida dos indivíduos como a

desvalorização social, a perda da identidade, falência de laços comunitários, sociais e familiares, em que a tônica do problema é dada pelo empobrecimento das relações sociais e das redes de solidariedade.

A noção de vulnerabilidade social exprime várias situações de precariedade, entre elas a de renda, mas como destaca Oliveira (apud YASBEK, 2008, p. 19), "[...] uma definição econômica de vulnerabilidade social é insuficiente e incompleta, mas deve ser a base material para enquadrar o seu elemento mais amplo". Desse modo, não se pode deixar de incluir também outros problemas, tanto os relacionais como os de pertencimento, decorrentes das discriminações étnicas, de gêneros ou por deficiências, bem como a falta de vínculos afetivos.

3 A PRÁTICA: PROJETO SOCIAL DESENVOLVIDO NO CRAS (ERECHIM)

> A experiência de amar e ser amado é uma das condições essenciais para o desenvolvimento sadio do homem. (JERSILD, 1971, p. 319).

O projeto '"Inclusão social e educação: convivência e fortalecimento de vínculo no CRAS de Erechim" conta com uma educação suplementar pedagógica, lúdica e social, com assessoria uma vez por semana em cada um dos CRAS atendidos pelo referido projeto a 30 crianças com 6 a 12 anos, visando a atividades de aprendizagem socioeducativa. Tais atividades têm o intento de desenvolver ações afirmativas de inclusão social, educacional e de cidadania, haja vista inserção, compreensão, solidaridade, fraternidade e partilha, realizadas por meio de oficinas de sensibilização humana, dinâmicas de grupo e de caráter motivacional.

Em conformidade com Wegner (2008), em casos semelhantes aos de atendimento ao CRAS, as práticas educativas devem ser realizadas além dos conteúdos transmitidos na escola, pois, nesses espaços, concentram-se crianças que estão socialmente em situação de risco e precisam de atividades que amenizem as necessidades básicas para um melhor convívio social.

Para Heinkel (2003), é imprescindível focar o brincar nessas atividades socioeducativas, uma vez que tem uma fundamental importância no desenvolvimento da criança. Além de fazer parte da sua história, a criança que brinca desenvolve aspectos emocionais, afetivos, intelectuais, disciplinares e de sociabilidade num verdadeiro processo de construção e reconstrução de identidade. Desse modo, especificidades e singularidades das brincadeiras fazem com que a criança se comunique consigo mesma e com o mundo,

produzindo conhecimentos. Por meio das práticas educativas desenvolvidas no projeto social, portanto, sentimentos e emoções fazem parte dos critérios prioritários.

Nesse sentido o trabalho lúdico, pelo uso das linguagens verbal e não verbal, busca compreender a criança de uma forma extensiva, o que contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Isso deve partir do resgate das linguagens utilizadas pelas crianças, bem como pelos adultos para que se possam perceber suas características, de acordo com gênero, classe social, etnia e faixa etária (HEINKEL, 2003), (KUHLMAN JÚNIOR, 2001).

Uma simples prática como a roda de conversa permite que a criança se sinta valorizada e acolhida, como também favorece sua socialização e envolvimento no meio social, conforme Freire preconiza, ao afirmar que o diálogo é necessário para valorização da cultura do indivíduo, o que contribui para que a educação seja vista como uma forma política de transformar a sociedade.

> O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. (FREIRE, 1987, p. 16).

Diante dos pressupostos expostos, várias atividades foram desenvolvidas nos diferentes encontros com as crianças e pré-adolescentes, inseridos no projeto de inclusão social. Para a realização das respectivas atividades, foram organizadas duas turmas, provenientes de bairros distintos do município de Erechim, para um melhor acolhimento, tendo em vista a extensão deste na convivência em seus lares e na própria escola. Na sequência, são expostas algumas das atividades realizadas.

3.1 Atividade 1

De forma conjunta, foi elaborado o Pote da felicidade, conforme demonstra a figura 1, construído com uma embalagem de vidro e decorado, com materiais disponíveis na própria instituição, pelas crianças e pré-adolescentes. Por mais ou menos um mês, a atividade do Pote da felicidade manteve-se viva no espaço socioeducativo. Cada dia, após o término das atividades, cada um tinha a responsabilidade de registrar algo que o tornou mais feliz durante o período.

Nos papéis entregues, as crianças e os pré-adolescentes podiam escrever qualquer coisa, desde um sorriso que foi transmitido até a alegria de um abraço confortante. A única recomendação é que fosse algo positivo que tivesse transmitido sensações bonitas e significativas em cada momento vivenciado.

Durante o período de desenvolvimento do Pote da felicidade, foi possível aprender e refletir sobre as coisas boas que puderam presenciar ao longo dos dias, melhorando a comunicação com as pessoas com as quais conviviam e apreciando os pequenos detalhes que, muitas vezes, passam despercebidos.

Fotografia 1 – Pote da felicidade

Fonte: Acervo das autoras, 2018.

3.2 Atividade 2

A hora do conto é uma atividade que não pode faltar quando o intuito é o de desenvolver habilidades socioeducacionais. Assim, a contação com o uso de recursos como o avental, bem como a criação de histórias envolve todos os sujeitos por meio da ludicidade, da imaginação e da criatividade que compõem o cenário. Destaque especial a essa atividade foi a criação de personagens em forma de fantoches com palito de picolé, como ilustra a figura 2. Com os fantoches prontos, os participantes do CRAS criaram uma história e, em cada momento que surgia um personagem diferente, retiravam, de uma caixa, vários objetos, entre eles, os fantoches que iam, progressivamente, incorporando a história. O momento foi de surpresa e de mistério. Todos puderam interagir com o grupo de forma criativa e original, entrando em um mundo de faz de conta. Ou seja, um momento único e, sem dúvida, inesquecível para cada um.

De acordo com Chaves (1963), todos apreciam uma boa história, mas poucas pessoas conhecem o seu real valor. Muitos que a usam para diferentes fins, como entreter, despertar a atenção ou descansar a mente, não têm noção de que se constitui num instrumento educativo que atende a necessidades humanas em todos os aspectos. E mesmo quando usada com estes

objetivos, a história pode ser considerada como um elemento poderoso na formação do caráter daqueles que a ouvem.

Fotografia 2 – Criação de histórias com fantoches de palito de picolé

Fonte: Acervo das autoras, 2018.

3.3 Atividade 3

A partir da perspectiva de olhar e compreender o ser humano de forma sistemática, considerando o brincar como área de ocorrência de experiências singulares, juntamente com as crianças e com os pré-adolescentes, foi elaborada uma gincana recreativa com diversas atividades, tendo em vista o resgate de brincadeiras mais antigas, de acordo com a figura 3. Essa atividade teve como objetivo resgatar, por intermédio de atividades lúdicas, desenhos e atividades psicomotoras, o espaço do brincar, essencial e necessário ao processo de desenvolvimento de todo ser humano. Como resultado pôde-se observar uma receptividade positiva, bem como participação e interação de todos. Sendo assim, depreende-se que é imprescindível a implementação de atividades recreativas, visto que o contato com uma variedade de brinquedos estimula a ação, a representação e a imaginação.

Sob tal perspectiva, o brincar ajuda a superar diferentes barreiras, proporcionando o desenvolvimento da criatividade, uma vez que a atividade lúdica serve de instrumento de intervenção enquanto facilitadora da aprendizagem e do lazer.

Fotografia 3 – Gincana recreativa

Fonte: Acervo das autoras, 2018.

3.4 Atividade 4

Entre os encontros realizados, foram desenvolvidas várias técnicas de desenho e de pintura por ser uma forma do indivíduo dialogar com o mundo ao seu redor e entender como as crianças e os adolescentes se veem nesse entorno. Várias possibilidades foram criadas a partir da pintura como texturas com giz de cera, lápis de cor e tinta guache.

Uma dessas técnicas, como mostra a fotografia 4, foi a técnica de sopro com canudinho de plástico. Com a alternação de tintas e a criatividade de cada um, a produção ficou muito bonita e colorida, encantando olhares. O objetivo dessa atividade foi o de ampliar as possibilidades expressivas, com o uso dos mais diversos materiais e também propiciar um encontro agradável e divertido.

Fotografia 4 – Sopro com canudinho de plástico

Fonte: Acervo das autoras, 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual contexto brasileiro, nota-se que o ensino tem se mostrado insuficiente no que se refere ao atendimento e ao suporte a alunos, tendo-se como um dos grandes desafios a melhoria de sua qualidade. Com a perspectiva de acolher aqueles que se encontram em processo de vulnerabilidade social, o projeto de inclusão social e educação alicerçou-se na convivência e no fortalecimento de vínculo prestado ao CRAS de Erechim.

Com o objetivo de contribuir para a melhoria da questão social, de relacionamento, aprendizagem e vínculo das crianças, possibilitou-se, por meio de atividades, a interação nos grupos sociais, nos quais convivem. Dessa forma, atividades como as desenvolvidas no projeto podem contribuir para supressão ou diminuição da exclusão social que ocorre em manifestações de violência urbana, atitudes discriminatórias de etnia, de gênero, de sexo, de classe social, entre outras.

O projeto buscou acolher crianças e pré-adolescentes em situações de risco de vulnerabilidade por meio de um conjunto de atividades, nas quais se sentissem amadas e cuidadas, favorecendo a aquisição do conhecimento e a construção e recriação de propostas solidárias voltadas à promoção da cidadania e da dignidade humana.

REFERÊNCIAS

BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>.

Acesso em: 16 abr. 2018.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 25 abr. 2017.

_____. Política nacional de assistência social PNAS/2004: norma operacional básica – NOB/SUAS. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome, 2005.

CHAVES, O.O. **A arte de contar histórias.** 3. ed. Rio de Janeiro: Confederação Evangélica do Brasil, 1963.

FORTUNA, T. R. O lugar do brincar na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, n. 27, p. 8-10, abr./jun. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HEINKEL, D. **O brincar e a aprendizagem na infância.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

JERSILD, A T. **Psicologia da Adolescência**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Journal of Orthopsychiatry**, 57, (3), 316-331, 1987.

VIGNOLI, J. R. **Vulnerabilidad Demográfica en América Latina**: qué hay de nuevo? Trigésima tercera reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe Puerto España, octubre de 2001. Disponível em: <https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/vulnerabilidadb.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

WEGNER, M. **Pedagogia Social e valores**: o resgate do direito à educação. 2008. 88f. Dissertação (Mestrado). Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, RS, 2008.

YASBEK, M. C. **Questão social**: desigualdade, pobreza e vulnerabilidade social. São Paulo, 2008. (mímeo).

A DIVERSIDADE SEXUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS

Gabriela Marinho Sponchiado[1]
Juliana Cerutti Ottonelli[2]

Resumo: O livro didático é considerado um material importante no processo de ensino aprendizagem, assim como uma ferramenta pedagógica para a promoção dos princípios e diretrizes estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nesse sentido, a pesquisa propõe analisar como a temática da diversidade sexual é abordada nos livros do 8º ano do Ensino Fundamental, distribuídos nas escolas da rede municipal em uma cidade do Rio Grande do Sul. Através de pesquisa documental, e utilizando teorias pós-estruturalistas para interpretação dos resultados, o estudo discute os dados levantados a partir de três categorias de análise: o desejo, a relação sexual e a identidade. Nas três obras selecionadas, segundo o critério de inclusão, os autores apresentam visões divergentes. Um dos livros não faz menção à diversidade sexual; o outro aborda somente a homossexualidade; e a terceira obra traz a questão da diversidade sexual em suas diversas formas, problematizando a heterossexualidade como um padrão imposto na/pela sociedade.

Palavras-chave: Diversidade sexual. Livro didático. Educação. Pós-Estruturalismo.

SEXUAL DIVERSITY IN THE SCIENCE TEXTBOOK

Abstract: The textbook is considered an important material in the teaching-learning process, as well as a pedagogical tool for the promotion of the principles and guidelines established in the National Curricular Parameters (NCP). In this sense, the research proposes to analyze how the theme of sexual diversity is approached in the books of the 8th grade of Elementary School, distributed in the municipal schools in a city of Rio Grande do Sul. Through a documentary research, based on post-structuralist theories for interpretation of the results, the study discusses the data collected from three categories of analysis: desire, sexual intercourse and identity. In the three works selected, according to the inclusion criterion, the authors present divergent views. One book makes no mention of sexual diversity; the other approaches only homosexuality; and the third work brings the sexual diversity issue into its various forms, problematizing heterosexuality as a standard imposed on and by society.

Keywords: Sexual diversity. Textbook. Education. Post-structuralism.

[1] Acadêmica do Curso de Psicologia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI campus de Frederico Westphalen. Práticas Educativas e Formação Humana. E-mail: gabriela_sponchiado@hotmail.com
[2] Professora Doutoranda do Curso de Psicologia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI campus de Frederico Westphalen e orientadora da presente pesquisa. Práticas Educativas e Formação Humana. E-mail: ottonelli@uri.edu.br

INTRODUÇÃO

Nos últimos dois séculos, a sexualidade tornou-se objeto de estudo em diversas áreas, dando origem a um conjunto de saberes que foram produzidos social e historicamente. Porém, esses conhecimentos não são neutros e sim, atravessados por relações sociais que envolvem poder, ideologia, moral, cultura, economia, história e política. Portanto, o pressuposto de que existe uma sexualidade inata ao indivíduo ou que o sexo biológico define o gênero e, consequentemente, o desejo ao sexo oposto, são constatações que foram naturalizadas e legitimadas através de discursos reducionistas e biologizantes (ALTMANN, 2001; LOURO, 2001; WEEKS, 2000).

Ao tomar a sexualidade como uma dimensão da vida que se expressa desde o nascimento até a morte, o papel da escola se destaca como um importante espaço de intervenção na intenção de discutir, orientar e informar acerca às questões que envolvem a temática (BRASIL, 1997; CEPESC, 2009). Para avançar a uma visão crítica, é fundamental questionar a perspectiva de que todos vivem os corpos de maneira universal e compreender a sexualidade a partir da sua diversidade de representações (LOURO, 2000).

A inserção do conteúdo referente à Orientação Sexual no âmbito escolar é justificada a partir do crescimento de casos de gravidez na adolescência e os riscos de contágio por AIDS[3]. Como resposta, em 1995, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) divulga a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), propondo que os temas sobre sexualidade sejam apresentados por meio da transversalidade de conteúdos. A versão oficial publicada em 1997 indica um avanço no que diz respeito à inclusão do tema sexualidade no currículo e nas escolas (BRASI, 1997).

As diretrizes e princípios dos PCNs compreendem o trabalho de Orientação Sexual na escola como problematizar e instigar a crítica. Logo, o/a educador/a viabiliza e permite que o/a estudante possua os recursos necessários para escolher seu próprio caminho, sem ser direcionado a partir de padrões ou valores vigentes na cultura e sociedade (BRASIL, 1997).

Sendo assim, cabe ao educador/a e a escola promover no/a estudante reflexões sobre temas que colaboram na construção da sua sexualidade, sem impor condutas ou modelos de comportamento, promovendo a inclusão e cidadania dos/as envolvidos/as. Afinal, discutir a

[3] Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

sexualidade e o corpo humano é construir a noção de respeito, amor próprio e com o/a próximo/a.

Para que tal objetivo seja atingido, as ferramentas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem devem estar em consonância com as diretrizes propostas pelos PCNs. Dessa forma, salienta-se a importância do livro didático como uma ferramenta que guia o trabalho do/a educador/a em sala de aula. Ao considerar que o processo de interpretação de um texto não é mecânico, quando os livros não demonstram todas as possibilidades de um comportamento, é provável que as mensagens que são dominantes prevaleçam e possam influenciar os/as leitores/as (FURLANI, 2008).

Por isso, é indispensável que os assuntos contidos nos livros didáticos discutam e apresentem a sexualidade de forma a não reforçar preconceitos e estereótipos que envolvem essa discussão. Entende-se a importância que o conteúdo esteja voltado a estimular o/a estudante a estabelecer uma relação de confiança e diálogo com o/a parceiro/a, livre de preconceitos, estereótipos e discriminação (CEPESC, 2009).

A forma como se trabalha a sexualidade e o corpo humano é um assunto que, cada vez mais, necessita de atenção e reflexão acerca das práticas pedagógicas que envolvem a temática. É importante que os/as educadores/as estejam abertos ao diálogo e ao esclarecimento das dúvidas que possam surgir em sala de aula, com o propósito de ensinar e transmitir a realidade da forma como ela realmente é: diversa e plural.

Entre todas as disciplinas, vale apontar o papel das ciências na abordagem da sexualidade e o corpo humano. No ensino do 8º ano, contemplam-se assuntos como os sistemas reprodutivos, a puberdade, o ciclo menstrual, uso de contraceptivos, DSTs, além das emoções e sentimentos que envolvem todo esse processo.

A partir da constituição de diferentes modos de viver, identidades e práticas, o livro didático pode ser compreendido como um artefato cultural "que legitima relações desiguais de poder, quanto um local de resistência e contestação dessas desigualdades" (FURLANI, 2008, p. 39). Os textos, assim como as ilustrações presentes nos livros produzem, reproduzem e veiculam "representações de gênero e sexuais, 'ensina' modo(s) de 'ser masculino' e de 'ser feminino', formas (ou a forma) de viver as sexualidades. Essas representações têm 'efeitos de verdade' e contribuem para produzir sujeitos" (FURLANI, 2008, p. 40), justificando a importância da presente pesquisa para o contexto educacional.

Nesse sentido, este estudo analisa como a diversidade sexual é apresentada pelos livros didáticos de ciências do 8º ano do Ensino Fundamental, distribuídos pelo Programa

Nacional do Livro Didático (PNLD) nas escolas da rede municipal. As orientações encontradas nos PCNs, assim como as teorias pós-estruturalistas serviram como base para a discussão dos resultados obtidos.

DESENVOLVIMENTO

A metodologia que baseou o desenvolvimento do presente estudo se deu através de pesquisa qualitativa de caráter descritivo, com delineamento documental, por utilizar livros didáticos como objeto de investigação. O levantamento das obras atendeu ao critério de inclusão que definia a escolha por livros didáticos utilizados na disciplina de Ciências com o 8º ano do Ensino Fundamental em seis escolas municipais de uma cidade no noroeste do Rio Grande do Sul, onde foi possível reunir uma amostra de três livros didáticos: "Projeto Teláris" (GEWANDSZNAJDER, 2012), "Investigar e Conhecer" (LOPES, 2015) e "Ciências e Educação Ambiental" (CRUZ, 1995).

A escolha pela pesquisa pós-estruturalista em educação implica em um afastamento da modernidade, em razão de que as metodologias e os caminhos para a compreensão do objeto investigado sejam construídos no decorrer do processo. Dessa forma, não é possível estabelecer um modelo de pesquisa prévio, pois nada assegura que as constatações teóricas planejadas se concretizem (OGIBA, 1995; TEDESCHI, PAVAN, 2017; SILVA, 1995).

O pensamento pós-estruturalista abre espaço para (re)pensar nas formas variadas em que os sujeitos se encontram, sendo assim, é pertinente questionar a forma como o sistema educacional necessita que suas ferramentas de ensino e de construção dos sujeitos, possa de forma igual, abranger todos os tipos de sujeitos.

O ponto de partida para a discussão é a crítica ao pressuposto de que o caráter biológico é a única explicação para caracterizar a distinção entre os sexos. Para isso, é preciso resgatar a trajetória histórica de como se estabeleceu essa posição reducionista e repensar o caráter imutável do sexo. A filósofa Judith Butler (2016, p. 27) contribui que o sexo e o gênero "é um meio discursivo/cultural pelo qual na natureza sexuada ou um sexo natural é produzido e estabelecido como pré discursivo, anterior à cultura".

Para pensar a educação contemporânea, é preciso tomar o pensamento moderno e a racionalidade científica como a tradição filosófica que moldou e molda até hoje a produção do conhecimento e as práticas educacionais. O ideal da busca pela razão como caminho para a emancipação tomou força com o iluminismo no século XVI e influenciou a educação em

diversos aspectos (SILVA, 1995). Como forma de superar esses paradigmas, o pensamento pós estruturalista "recusa as grandes narrativas e rejeita a ideia de uma razão universal como fundamento para as questões humanas" (OGIBA, 1995, p. 232).

Para essa perspectiva, não se trata de tomar a linguagem como instrumento neutro de apreensão da realidade do mundo natural e social, mas compreender que é ela própria que constitui esse mundo. Assim, realidade, homens e mulheres são construídos/as pela e na linguagem, sendo esse o lugar no qual o sujeito se constitui e deixa marcas desse processo (OGIBA; SILVA, 1995).

O filósofo Jacques Derrida sustenta que a sociedade ocidental tem como base um sistema de pensamento que "atribui ao logos a origem da verdade em geral" (DERRIDA, 1973, p. 4). Por *logos*, o autor se refere à lógica e ao princípio da razão do qual decorrem os processos de subjetivação. Além da posição central da *logos*, o autor faz uma crítica a valorização do falo e a supremacia do masculino em relação ao feminino, descrita no termo *falogocêntrico* como uma forma de significar as relações sociais (DERRIDA, 2004).

O binarismo é uma característica do pensamento moderno e ocidental onde são definidos pares opostos e lhe são atribuídos qualificações e sentidos que legitimam as relações de poder. Para Derrida (1995, p. 15) "o movimento da *différance*, na medida que produz os diferentes, na medida em que diferencia, é, pois, a raiz de todas as oposições de conceitos", conforme expressa as dicotomias homem/mulher, heterossexual/homossexual, natureza/cultura, entre outras.

Dessa maneira, quando as possibilidades são reduzidas a um par de opostos, o significado de um só poderá ser compreendido a partir da sua diferença com o outro, operando em formato de hierarquia, em que uma posição será, necessariamente, superior. Para Butler (2016) a noção de que poder haver uma "verdade" no sexo é produzida por práticas reguladoras que geram identidades por via de uma matriz de normas de gênero coerentes.

A matriz de inteligibilidade é um termo desenvolvido pela autora para explicar os processos que pressupõe de que uma pessoa é um gênero ou o é em virtude de seu sexo, a mais notável delas sendo a do desejo sexual, presumindo uma "coerência ou unidade interna de qualquer dos gêneros" (BUTLER, 2016, p. 45).

Portanto, "gêneros inteligíveis, são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre o sexo, gênero, prática sexual e desejo" (BUTLER, 2016, p. 43). Nesse ponto de vista, certos tipos de identidade de gênero parecem ser meras

falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas por não se conformarem às normas da inteligibilidade cultural.

Como efeito do processo de inteligibilidade, a normatização do desejo é traduzida no livro Ciências e Educação Ambiental (CRUZ, 1995) em um capítulo "Especial"[4] que discorre sobre a sexualidade. O texto "A descoberta do sexo" relata:

> Nas garotas, os hormônios estrogênio e progesterona também estimulam o desejo pelo sexo oposto. Por isso, é a época dos primeiros namoros. E não poderia ser diferente. De nada adiantaria o corpo estar pronto para a reprodução se não houvesse interesse sexual entre rapazes e garotas (p. 173).

Ao apresentar a heterossexualidade como a única possibilidade de relacionamento, o autor contribui para que as práticas não heterossexuais sejam vistas como um desvio de comportamento ou anormais. A partir do trecho é possível refletir sobre a instituição "de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada que exige e regula o gênero" (BUTLER, 2016, p. 53).

Segundo Butler (2016) a heterossexualidade compulsória se fundamenta no alinhamento entre sexo, gênero e desejo e a partir da constatação de que o sexo biológico pressupõe a definição do objeto de desejo como sendo de sexo oposto. De outro modo, ao tratar sobre "Adolescência e sexualidade" no livro "Investigar e conhecer", Sonia Lopes alerta que:

> É comum sermos ensinados que a orientação sexual normal é a heterossexualidade, em que ocorre atração por pessoas de sexo biológico oposto. Porém, esse cenário desconsidera outras orientações sexuais como a homossexualidade, em que a atração é por pessoas do mesmo sexo, a bissexualidade, em que a atração é por pessoas de ambos os sexos, entre outras (LOPES, 2015, p. 247).

No texto, a autora problematiza a concepção da heterossexualidade como o padrão e expressa que existe uma diversidade de orientações sexuais. A discussão da temática de sexualidade no currículo se intensificou nas últimas décadas, porém as manifestações da sexualidade ocorrem em todas as idades e "ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola" (BRASIL, 1997, p. 77).

Hooks (2000) explica que através da concepção do dualismo metafísico, é concebida a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente e ao entrar na sala de aula, é necessário reprimir o corpo e utilizar a mente por inteiro. Entendendo a realidade dessa forma,

[4] Situado no final do capítulo e em páginas de cor amarela, os textos abordam o desenvolvimento masculino e feminino na puberdade, a excitação, o orgasmo, como evitar a gravidez e DSTs.

o mundo da aprendizagem cria um ambiente onde o corpo tem de ser anulado ou deve passar despercebido.

Nessa perspectiva, Britzman (2000) observa alguns pontos na pedagogia convencional que impedem o desenvolvimento de um diálogo que seja estimulante e interessante ao tratar a sexualidade. Em geral, o ensino é configurado na estrutura de avaliação, portanto, a aula e as discussões são organizadas como a expressão de respostas certas ou erradas.

Através do trabalho de orientação sexual, cabe a escola "desenvolver ação crítica, reflexiva e educativa" (BRASIL, 1997, p. 77). Entretanto, o modo autoritário de interação entre estudante e educador/a impossibilita o desenvolvimento da curiosidade, limitando o ensino à transmissão de informações. Britzman (2000) aponta que "sem a sexualidade não haveria qualquer curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender" (p. 86).

O trabalho de orientação sexual proposto nos PCNs considera a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural. Para o documento, a sexualidade é entendida como uma expressão cultural que se manifesta desde o nascimento, sendo construída ao longo da vida, enquanto o sexo é a expressão de um conjunto de características anatômicas e funcionais (BRASIL, 1997).

O livro "Investigar e conhecer" (LOPES, 2015) ao mencionar as manifestações da sexualidade, Lopes (2015) enfatiza:

> A sexualidade é um aspecto muito particular da vida de cada um, que envolve não apenas a prática sexual, mas o comportamento social e o modo como a pessoa lida com o próprio corpo. Assim, é fundamental entender que diversidades nas manifestações da sexualidade em cada um existem e devem ser respeitadas (p.247).

Essa visão compreende a sexualidade como uma dimensão que "envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais" (LOURO, 2000, p. 9). Assim como o corpo e o gênero, a sexualidade é uma construção social histórica reforçada por discursos atrelados às relações de saber e poder.

Altmann (2001) argumenta que a sexualidade é um tema de interesse público, configurando um negócio de estado. A conduta sexual da população diz respeito a fatores como "à saúde pública, à natalidade, à vitalidade das descendências e da espécie, o que, por sua vez, está relacionado à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade" (ALTMANN, 2001, p. 576).

Ao tratar sobre sexo no capítulo de "leitura especial" (p. 256) o livro "Projeto Teláris" considera que a relação sexual é mais do que um momento de prazer, sendo "uma maneira de

se envolver com o companheiro, de mostrar afeto" (GEWANDSZNAJDER, 2012, p. 258). O livro não menciona a dimensão que ocupa a sexualidade durante toda a vida, deixando subentendido que esses impulsos só iniciam após a puberdade.

Como foi possível visualizar, a sexualidade não é uma questão fixa e imutável. Pelo contrário, desde que se tornou objeto de estudo ela vem sendo "descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada, normatizada, a partir das mais diversas perspectivas" (LOURO, 2001, p. 541).

A linguagem e a maneira como se constitui o discurso ocupa lugar central nessa disputa de poderes. Butler (2000) considera que o sexo não é uma condição estática definida por características biológicas, mas sim o que qualifica um corpo, o que torna alguém viável ou não. Por isso, a formação da identidade exige uma identificação com "o fantasma normativo do sexo" (BUTLER, 2000, p. 153).

O livro "Ciências e educação ambiental" (CRUZ, 1995) expõe:

> De repente, o corpo do rapaz começa a se modificar [...] Todas essas mudanças físicas fazem parte do período da vida chamado puberdade e culminam com a capacidade de o rapaz gerar filhos, porque o seu corpo já produz e elimina espermatozoides [...] As mudanças que acontecem na adolescência indicam que o corpo está se preparando para a reprodução (CRUZ, 1995, p. 171-172).

Admitir a puberdade como uma fase em que o indivíduo está apto à reprodução ou como o início da vida adulta suscita algumas questões: será que todos/as os/as adolescentes vivem essas transformações do mesmo modo? Qual o lugar das diferenças nesse contexto?

O início da puberdade e da adolescência é considerado, por muitos autores, como um período importante do ciclo vital (ABRAMOVAY, ANDRADE, ESTEVES, 2007; FURLANI, 2008; SILVA, 1995). O livro "Investigar e conhecer" (LOPES, 2015) inicia o capítulo "Reprodução humana" (p. 246) com uma proposta de atividade intitulada "Voz e vez" em que o objetivo é discutir em grupo as mudanças que os alunos perceberam em seus corpos com a chegada da puberdade.

Lopes (2015) retrata esse momento como "um período de transição da infância para a vida adulta. Ela não tem um início e um fim determinados, mas, em geral, envolve diversas mudanças na vida das pessoas" (p. 248). No texto, a autora determina que existem diversas formas de se vivenciar a adolescência, diante disso, é possível entender que essa é uma experiência pessoal e não universal.

Em contraponto, Gewandsznajder (2012) traz uma visão mais generalista e descritiva desses fenômenos:

> A puberdade é uma das etapas da vida em que o corpo passa por profundas transformações. É a fase em que o menino e a menina se tornam fisicamente capazes de gerar um filho, é a fase em que a criança começa a se tornar adulta. E, paralelamente às novidades que ocorrem no corpo há alterações nas emoções, no comportamento e na maneira de se relacionar com o mundo [...]. Nos meninos, a puberdade geralmente começa entre os 9 e os 14 anos [...] Nas meninas a puberdade começa, em geral, entre 8 e 13 anos (p. 256-257).

Ao descrever a puberdade como a fase em que a criança começa a se tornar adulta, o autor se refere a essa transição como puramente biológica, ignorando todos os aspectos emocionais envolvidos nessa construção. A realidade social demonstra que a juventude e as formas de vivenciá-la não são homogêneas. Pelo contrário, na sociedade são constituídos grupos distintos atravessados por dimensões de raça, classe, étnica, gênero, que possuem diferentes oportunidades, dificuldades e aptidões (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007).

Portanto, a adolescência é um período em que alteram-se a visão do mundo e de si mesmo. A identidade pode ser compreendida como um fato autônomo ou uma característica independente da personalidade (SILVA, 2000). Porém, ao analisar a identidade como uma construção social que tende a ser cristalizada, o conceito é ressignificado e passa a ser visto dentro da sua relação com a diferença.

A identidade somente adquire sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos de representação. Para existir, a identidade necessita de algo fora dela, pois ser isso é, também, não ser aquilo. A gramática permite simplificar e esconder uma cadeia oculta de negações sobre outras possibilidades. Marcada pela diferença, a identidade é sustentada pela exclusão e por seu caráter relacional (WOODWARD, 2000).

Se a identidade, assim como a diferença são produzidas discursivamente e simbolicamente, consequentemente, "elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas" (SILVA, 2000, p. 81). Onde existe a diferença, existe o poder, que traduz o desejo de grupos sociais na garantia de bens sociais, privilegiando uns em detrimento de outros.

Tanto a identidade como a diferença são produzidas por uma série de processos de diferenciação. A linguagem demarca fronteiras ao distinguir quem pertence e quem não pertence, quem está incluído e quem está excluído. O processo de classificação traduz o modo pelo qual o mundo é dividido, sendo que o grupo que possui o poder de atribuir valores, será favorecido (WOODWARD, 2000).

Questionar a identidade e a diferença implica problematizar a estrutura binária pela qual ela se organiza. A normalização das identidades implica em "eleger – arbitrariamente –

uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas" (SILVA, 2000, p. 83). Mediante o exposto, a identidade atribuída como a normal obtém tal *status* que não é mais vista como uma identidade e sim como a única identidade possível, como o caso da heteronormatividade.

Assim, a identidade só pode ser vista a partir da diferença, bem como o normal só existe quando comparado ao anormal. Nesse sentido, Deleuze (1988) sugere que "tirar a diferença de seu estado de maldição parece ser, assim, a tarefa da filosofia da diferença (p. 38)". O encontro com o outro é sempre um problema, porém, inevitável. O outro é a outra cor, a sexualidade diferente, outra nacionalidade, outro corpo. Ainda assim, "o relâmpago, por exemplo, distingue-se do céu negro, mas deve acompanhá-lo, como se ele se distinguisse daquilo que não se distingue" (DELEUZE, 1988, p. 36).

Nesse impasse, Deleuze (1988) defende:

> O movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que reproduzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os apreendemos praticamente como signos [...] Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo (p. 31).

A abordagem pedagógica mais comum adotada pelos/as educadores/as é transmitir a postura de tolerância e respeito com as diferenças. Contudo, essa prática consiste em "deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)" (SILVA, 2000, p. 99) considerando a diversidade como algo que existe e não como algo que foi produzido através de processos de diferenciação. Nesse caso, Silva (2000) visualiza que o resultado dessa estratégia "é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e a do dominado tolerado, ou da identidade hegemônica, mas benevolente e da identidade subalterna, mas respeitada" (SILVA, 2000, p. 98).

Somente trazendo a identidade e a diferença para o centro da discussão e da estrutura curricular, será possível produzir uma mudança. Enfim, antes de respeitar ou admitir a existência da diferença, sugere-se uma política educacional que permita a concepção da identidade e da diferença como uma produção social, questionando o poder ao qual ela está associada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático é um dos instrumentos de apoio utilizados no trabalho em sala de aula, todavia, não deve substituir ou prescindir a autonomia e a criatividade do/a educador/a que o adota. O uso desse material será adequado para direcionar possíveis questionamentos e debates que possam surgir no contexto da sala de aula, e não simplesmente transmitir informações e ensinamentos absolutos.

A análise dos livros didáticos utilizados na rede municipal apresentou três possibilidades de trabalhar o conteúdo referente à diversidade sexual. A obra "Ciências e Educação Ambiental" (CRUZ, 1995), por ser anterior ao PCN que institui a obrigatoriedade do tema na disciplina de ciências, não faz menção a outras formas de se relacionar afetivamente além da heterossexual, reforçando a hegemonia da heteronormatividade.

Enquanto o livro de Gewandsznajder (2012) faz referência somente à homossexualidade, omitindo outras possibilidades quando se trata de afeto. Além disso, o texto está situado em um capítulo de "leitura especial" separado do restante do conteúdo, o que possibilita identificar as limitações no ensino da diversidade sexual, pois o tema é abordado de forma isolada e não através da transversalidade de conteúdos, como propõe as diretrizes dos PCNs.

Por outro lado, a obra de Lopes (2015) inicia o capítulo trazendo a discussão das mudanças que ocorrem na puberdade e adolescência, relacionando a uma problematização da heterossexualidade como inata e natural. A autora estimula a reflexão e uma visão crítica sobre as pluralidades que existem quando se trata de sexualidade, como as identidades de gênero e o preconceito que existe em torno dessas problemáticas.

Salienta-se que o papel do/a educador/a não é ser um agente da moral e da consciência, mas um participante coletivo do processo social que, cotidianamente, constrói e modifica a realidade da qual faz parte. Logo, silenciar as práticas e discursos relacionados à diversidade sexual pode ter um impacto negativo na educação de cada sujeito. Furlani (2008) afirma que "independente do nível de ensino, a discussão da sexualidade não deve se privar de mostrar o quanto a vida humana é normatizada, significada e hierarquizada" (p. 129). Questionar as formas de preconceito e exclusão social é o caminho para uma sociedade menos sexista, racista, misógina e homofóbica.

Em geral, cabe ao educador/a o papel fundamental na valorização da diversidade sexual, enquanto forma de promover a cidadania e a inclusão social. Nessa finalidade, existem materiais disponíveis que debatem os temas pertinentes à sexualidade e sua inserção no

currículo, como uma forma de nortear as práticas pedagógicas e o ensino no âmbito escolar (CEPESC, 2009; BRASIL, 1997).

Vale acrescentar que a educação é o instrumento mais poderoso no combate à desigualdade, portanto, o conhecimento que é transmitido ao adolescente deve ser coerente com a realidade e livre de discriminação. Para isso, é importante incentivar uma mudança de postura além da tolerância e respeito para com as diferenças e sim para a promoção da inclusão na construção de uma sociedade mais democrática, justa e plural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Orgs) **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/9637/8868>. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª séries.** Brasília, DF, 1997.

BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor: Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71644/40637>. Acesso em: 21 jun. 2018.

_____. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 83-113.

BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, G. L. (Org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-175.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidade. 12. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2016.

CEPESC. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.** Livro de conteúdo. Brasília: SPM, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org). **Caminhos investigativos I.** Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CRUZ, D. **Ciências e educação ambiental.** São Paulo: Ática, 1995.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DERRIDA, J. **Gramatologia.** São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. **A Escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. **De que amanhã:** diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FURLANI, J. Gênero e Sexualidade nos materiais didáticos e paradidáticos. In: Educação para igualdade de gênero – salto para o futuro. Ano XVIII – Boletim 26 – Novembro de 2008, **TV Escola**.

GEWANDSZNAJDER, F. **Projeto Teláris**: Ciências. São Paulo: Ática, 2012.

HOOKS, B. Eros, erotismo e processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (Org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 113-125.

LOPES, S. **Investigar e conhecer:** Ciências da natureza. São Paulo: Saraiva, 2015.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 07-35.

_____. Teoria Queer – Uma política pós identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200012>. Acesso em: 12 jun. 2018.

OGIBA, Sonia M. M. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. In: VEIGA-NETO, Alfredo J. (org). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 231-244.

PEREIRA, T. V. As contribuições do paradigma pós-estruturalista para analisar as políticas curriculares. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, 2010, p. 419-430. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9102>. Acesso em: 06 jun. 2018.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença:** uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, T.T. O projeto educacional moderno: identidade terminal?. In: VEIGA-NETO, Alfredo J. (org). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 245-260.

SILVA, T. T. A produção da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

TEDESCHI, S. L.; PAVAN, R. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9314>. Acesso em: 20 jun. 2018.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35-83.

WOODWARD, K. . In: SILVA, T. T. (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 07-72.

PPGEDU Programa de Pós-Graduação em Educação - URI
Ciências Humanas
URI FREDERICO WESTPHALEN

A ESCOLHA PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR: EVASÃO E MIGRAÇÃO NA UNIVERSIDADE

Laiane Fátima Mazzonetto[1]
Edinara Michelon Bisognin[2]

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo verificar se a Orientação Profissional (OP) exerce influência sobre a permanência ou não do acadêmico na Universidade. O Serviço de Orientação Profissional da Universidade em estudo, que oferece um serviço de OP e de Reorientação Profissional para os estudantes, diante dos dados coletados, pode pensar e promover estratégias de atuação de forma mais eficiente neste contexto. Esta pesquisa é de cunho transversal, quantitativa, onde foi realizada a aplicação de questionário fechado para os cursos do Departamento de Ciências da Saúde. Os procedimentos para levantamento dos dados foram uma análise estatística, com a qual pudemos apontar os índices encontrados de acordo com a proposta do questionário anexado a este trabalho. Foi possível constatar sobre a permanência no Ensino Superior que grande parte dos acadêmicos pretender permanecer, e que quem buscou um trabalho de OP forneceu dados importantes sobre sua relação com a permanência no Ensino Superior e as dificuldades frente à escolha profissional. Construímos um panorama que permitiu visualizar de modo amplo os aspectos a que nos propusemos, e fomentar novas pesquisas sobre essa temática, para auxiliar tanto a Universidade como a comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Orientação Profissional. Evasão. Ensino Superior. Cursos da Saúde.

LA ELECCIÓN PROFESIONAL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: EVASIÓN Y MIGRACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Resumen: La presente investigación tiene como objetivo verificar si la Orientación Profesional (OP) ejerce influencia sobre la permanencia o no del académico en la Universidad. El Serviço de Orientación Profesional de la Universidad en estudio, que ofrece un servicio de OP y de Reorientación Profesional para los estudiantes, ante los datos recolectados, puede pensar y promover estrategias de actuación de forma más eficiente en este contexto. Esta investigación es de cuño, cuantitativa, donde se realizó la aplicación de cuestionario cerrado para los cursos del Departamento de Ciencias de la Salud. Los procedimientos para el levantamiento de los datos fueron un análisis estadístico, con la que pudimos apuntar los índices encontrados de acuerdo con la propuesta del cuestionario adjunto a este trabajo. Fue posible constatar sobre la permanencia en la Enseñanza Superior que gran

[1] Acadêmica do Curso de Psicologia da URI/FW. Bolsista do projeto de pesquisa "Descortinando o cenário da (Re)Orientação Profissional no Ensino Superior", PIIC/URI. E-mail: laymazzonetto@gmail.com.
[2] Professora Mestre do Curso de Psicologia da URI/FW. Orientadora do projeto de pesquisa "Descortinando o cenário da (Re)Orientação Profissional no Ensino Superior", PIIC/URI. E-mail: edinara@uri.edu.br.

parte de los académicos pretenda permanecer, y que quien buscó un trabajo de OP proporcionó datos importantes sobre su relación con la permanencia en la Enseñanza Superior y las dificultades frente a la elección profesional. Construimos un panorama que permitió visualizar de modo amplio los aspectos a los que nos propusimos, y fomentar nuevas investigaciones sobre esa temática, para auxiliar tanto a la Universidad ya la comunidad académica.

Palabras-clave: Orientación Profesional. La evasión. Enseñanza superior. Cursos de Salud.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo verificar se a Orientação Profissional (OP) exerce influência sobre a permanência ou não do acadêmico na Universidade. A pesquisa está sendo realizada pelo Serviço de Orientação Profissional da Universidade em estudo, bem estudo, que oferece um serviço de Orientação Profissional e de Reorientação Profissional para estudantes que se encontram em dúvida quanto a sua escolha. De acordo com os dados coletados na Secretaria Geral da Universidade em estudo, nos últimos quatro semestres, até agosto de 2017, observou-se um percentual de 35% de evasão dos acadêmicos e 2,5% de migração de curso dentro da Universidade.

Neste cenário a OP nos serve de alicerce para compreender vários campos de atuação da psicologia, com no contexto clínico, escolar e nas organizações de trabalho. Podemos visualizar na clínica as questões que implicam na escolha profissional do sujeito e os sentimentos despertados por esta. Nas organizações podemos avaliar as relações estabelecidas entre o sujeito e seu trabalho. Já nas escolas podemos propiciar estratégias e intervenções que facilitem esta escolha, ressaltando aspectos reais e habilidades do sujeito que está neste espaço. Diante disso, considerando que a psicologia está ligada ao contexto vivido, podemos compreender também que o sujeito que escolhe sua profissão, por meio do trabalho "realiza seu projeto social e atua na sociedade, construindo a história, desenvolvendo a cultura". (SOARES, 2002, p.15).

Todos os cursos da Universidade serão investigados pela pesquisa, porém, para melhor organização o Departamento escolhido para este trabalho foi o de Ciências da Saúde, pelo seu conjunto de cursos e inquietações acadêmicas frente à escolha profissional. Contemplando os cursos de Educação Física Licenciatura, Educação Física Bacharelado, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Nutrição.. A discussão dos dados coletados poderá auxiliar na compreensão em relação à escolha profissional, a satisfação do acadêmico em relação ao

curso, a influência da OP neste contexto e se o aluno pretende permanecer ou não no curso em que está, são os objetivos maiores deste trabalho.

As hipóteses consideradas neste estudo é verificar se a Orientação Profissional influencia a permanência no curso em que o acadêmico está matriculado, também identificar se os alunos buscaram trabalho de OP dentro da Universidade através do Serviço de OP. Com esses índices pode-se possibilitar que este Centro elabore estratégias dentro da Universidade auxiliando o público acadêmico na escolha profissional. Salientando que outros dados foram produzidos neste estudo fornecendo uma visão ampla da temática e dos alunos avaliados.

Assim, considerando o alto percentual de evasão dos últimos quatro semestres dos anos 2015, 2016 e 2017, esta pesquisa serve como uma ferramenta para o Serviço de OP e a Universidade visualizarem o cenário atual e pensar possibilidades diante dos dados coletados. Além disso, a mesma servirá como um meio de divulgar o trabalho realizado pelo Serviço de OP, que poderá pensar em suas práticas e desenvolver trabalhos de reorientação profissional, e possibilitar a maior integração da Universidade com os acadêmicos e a comunidade.

2 ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

2.1 Conhecendo a Orientação Profissional e a evasão no contexto universitário

O conceito de trabalho existe desde o início da sociedade; a possibilidade de escolher a ocupação profissional surgiu diante da transformação social e econômica decorrente do processo de Industrialização. Com a Globalização, as formas de trabalho se modificaram e exigiram adaptação do projeto de vida dos indivíduos. O capitalismo foi um marco na história da escolha da profissão, antes esta era determinada pela ocupação que vinha da família, como os servos e senhores do feudalismo. Assim, nasce a Psicologia Vocacional, em 1902, na Europa, com a criação do Centro de Orientação Profissional de Munique, na Alemanha. No Brasil, surge em 1924 a Orientação Profissional, sendo este considerado um dos países pioneiros na área. (NEIVA, 2013; LEHMAN, 2016; BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2008).

Em seu início, a Psicologia Vocacional esteve apoiada na psicometria com a noção de que o sujeito deve estar em um lugar certo, sendo a testagem utilizada como auxílio no processo de uma escolha conveniente, tendo um caráter diretivo. A partir de 1950, outras

teorias servem de base para esta área como as correntes psicodinâmica, decisional e desenvolvimental. (NEIVA, 2013; BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2008).

Dentro das teorias psicodinâmicas, Bohoslavsky foi um importante teórico, apoiado em ideias psicanalíticas e em autores humanistas, na introdução de sua obra "Orientação Vocacional a estratégia clínica" (1998), traz a dificuldade de resolução de problemas referentes à Orientação Vocacional. Segundo o autor, a decisão vocacional ocorre na adolescência.

Há ainda uma redundância presente, pois se a adolescência é a fase de grandes mudanças e conflitos, estes se tornam mais intensos com a escolha vocacional, já que a definição de sua identidade ocupacional é também pessoal, quando pensamos que a profissão condiz com o papel adulto assumido socialmente. (BOHOSLAVSKY, 1998). A escolha é realizada dentro de uma dimensão temporal, assim é necessário reconhecer o que fomos (passado), o que somos (presente) e o que queremos ser, ou seja, decidir a partir do que já conhecemos para construir um futuro que desejamos ter, dentro de perspectivas e idealizações. (SOARES, 2002).

Diante das modificações políticas, econômicas e sociais da possibilidade de escolha, e esta se dar no período da adolescência, considerando um marco importante na vida do sujeito que escolhe, deve-se pensar em que situação que a mesma ocorre, pois colocar somente no sujeito a expectativa de um futuro profissional promissor, nega que os fatores sociais e econômicos interfiram no processo de escolha vocacional. Diante disto, a ideia de vocação limita ou determina o sujeito, pois se há uma vocação para exercer tal atividade e, se a escolha realizada é diferente daquela determinada, o sucesso profissional é prejudicado, tornando este aspecto como algo inerente ao humano e não considerando o humano como multifacetado e influenciado nas suas escolhas. (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2008).

Por conseguinte, o projeto profissional não pode se dissociar de outros aspectos da vida do sujeito, do contexto em que vive e de suas condições econômicas e sociais. (NEIVA, 2013). A Orientação Profissional, em meio a este cenário, vai de encontro ao mundo da produção e dos lucros e alicerça suas práticas em "auxiliar o jovem na construção de si no mundo por meio de um projeto". (RIBEIRO, et al, 2016, p.24). Este projeto, apontado por Ribeiro et al (2016), leva em consideração diversos aspectos da história de vida do sujeito, sendo que a escolha é intencional e a preparação para a realização do mesmo necessita de reflexão, autoconhecimento e planejamento.

A grande necessidade de formar mão-de-obra especializada diante do crescimento econômico do país fez surgir numerosos cursos universitários, que lançavam no mercado de trabalho pessoas, por vezes, despreparadas. Pode-se pensar que a educação anterior a este processo, era traçada a ensinar o aluno para o trabalho, seguindo a linha do capitalismo, no qual o indivíduo é visto pela capacidade de produzir. A lógica da profissionalização foi instaurada posteriormente sem que sequer o aluno compreendesse o porquê de se profissionalizar, já que os investimentos dirigidos à educação eram cada vez menores e as propostas realizadas não se concretizavam. (SOARES, 2002).

O objetivo de fazer uma educação que preparasse para o trabalho foi substituído pela preparação para vestibulares; as exigências aumentaram, haja vista a globalização e a competitividade no mercado de trabalho. (SOARES, 2002).

Considerando as modificações sociais e econômicas, a preparação para a escolha profissional, muitas vezes, se dá de forma imediata e diante de pressões sobre o sujeito, sejam familiares, da comunidade ou de si mesmo (SOARES, 2002). A entrada na Universidade também gera sentimentos como ansiedade e medo, como na preparação para o vestibular os esforços despendidos e as expectativas de entrar na faculdade. Quando se deparada com a realidade de como é ingressar em uma Universidade, com tantas mudanças enfrentadas e habituar-se ao ambiente institucional podem gerar frustações e dúvidas. (DIAS, SOARES, 2009).

A adaptação no contexto universitário se dá nas semanas iniciais. Alguns jovens que não possuem clareza diante da escolha possuem sentimentos de frustração devido às primeiras disciplinas contemplar mais teoria e as práticas acontecerem ao final do curso. Também algumas expectativas não são atendidas e a desistência ou migração do curso ocorre. “Os motivos das desistências são vários, desde a falta de estímulo à falta de recursos financeiros para custear o curso”. (DIAS, SOARES, 2009, p. 101). Neste sentido, os estágios remunerados servem como uma fonte de renda para prosseguir a formação acadêmica. Além disso, o estágio tem por objetivo propiciar conhecimento sobre o campo prático e dar mais segurança sobre a escolha realizada. (DIAS, SOARES, 2009).

Diante da crescente oferta de opções de cursos, da imprevisibilidade do mercado de trabalho e de um diploma universitário não ser mais uma garantia de emprego, a reorientação surge neste cenário para auxiliar quanto ao medo de enfrentar o mercado de trabalho no final da faculdade, ao desejo de trocar de profissão, ou, de especialização dentro de sua formação profissional. (SOARES, 2002). O “desequilíbrio entre o sistema de formação e mercado de

trabalho" exige que a Orientação Profissional veja o trabalho em todos os seus aspectos e complexidades. (LEHMAN, 2010, p. 21).

A partir de estudos de Bardagi (2007) a literatura que explana sobre evasão e migração universitária ainda é escassa e recente. Também mediante a relação/interação estabelecida entre o acadêmico, instituição e comunidade. (BARDAGI, 2007).

2.1 Orientação profissional e cursos da saúde

A Orientação Profissional trata de um momento importante no ciclo vital do sujeito, onde ele optará pela ocupação que deseja seguir durante sua vida. (NEIVA, 2013). A escolha deve ser realizada de acordo com interesses, habilidades e potencialidades deste, direcionado para algo que goste, já que o mercado se tornou tão exigente e que os modos de trabalho requerem flexibilidade e criatividade dentro daquilo que é executado, ou seja, estar em uma tarefa que possibilite ao indivíduo se reinventar naquilo que gosta de realizar diante da instabilidade vigente no mundo do trabalho. (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2008).

A área da Saúde é marcada pela história do fazer médico, pautada na medicalização e na cura; a lógica de cuidado vista pela prevenção e promoção de saúde surgiu posteriormente, numa perspectiva de olhar o humano em sua integralidade e totalidade. A romantização dos cursos na área da saúde, visto que, o cuidado se dava por uma "vocação" de ajudar o outro, se desmancha, aos poucos, quando ainda na academia o aluno percebe a cientificidade que está por trás da profissão escolhida, formando uma imagem mais coerente sobre o fazer profissional. Muitas vezes, esta escolha é motivada por projeções familiares, na qual os pais que não puderam alcançar o que almejavam, colocam no filho a responsabilidade de realizar por eles seus desejos. (TEODOSIO, PADILHA, 2016).

Também alguns cursos que podem ser considerados "novos", como as profissões que foram reconhecidas e inclusas nas Universidades durante o século XX a exemplo da enfermagem, despertam no imaginário do aluno que estas irão lhe proporcionar ascensão social e sucesso profissional. O reconhecimento diante da profissão escolhida é um fator importante quando se ingressa na Universidade. Estar no meio acadêmico também é visto como frequentar um espaço que produz saberes científicos, e que, pode levar a um futuro promissor. (TEODOSIO, PADILHA, 2016).

O Governo Federal, através do Ministério da Educação, possui programas que contribuem com a entrada no Ensino Superior. Dentre estes, nas Universidades particulares, o

aluno pode ingressar via Programa Universidade para Todos – PROUNI - ou pelo Fundo de Financiamento Estudantil – FIES (BRASIL, 2016); isso aumenta o número de pessoas com acesso à Universidade e requer um olhar da Instituição frente a esta nova possibilidade.

3 MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa quantitativa de cunho transversal; os procedimentos para discussão dos dados quantitativos foram uma análise estatística agrupando os dados e os interpretando conforme sua prevalência no contexto investigado. (GIL, 2010). Teve como finalidade descrever e contemplar todos os dados coletados através do programa Microsoft Excel, de acordo com o objetivo de conhecer a intenção dos acadêmicos dos cursos do Departamento de Ciências da Saúde da URI/FW de permanecerem ou não no curso matriculado, auxiliar na compreensão em relação à escolha profissional, a satisfação do acadêmico em relação ao curso, a influência da OP neste contexto.

A pesquisa foi apresentada aos coordenadores dos cursos avaliados e posteriormente aos acadêmicos presentes na sala de aula no momento da aplicação, salvo àqueles que não consentiram sua participação. A participação deste estudo é voluntária e os procedimentos utilizados obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde - Brasília – DF (BRASIL, 2012) e sob o CAAE nº 65652417.9.0000.5352. Posteriormente, responderam um questionário fechado elaborado pela pesquisa maior com o total de 20 perguntas que abrangem questões relacionadas ao acadêmico, sobre a escolha do curso e as dificuldades frente a mesma, se este buscou um trabalho de Orientação Profissional e se pretende permanecer matriculado. As questões eram de múltipla escolha e binárias, buscando compreender a resposta do aluno nas questões que oportunizam justificativa. A forma de aplicação ocorreu em sala de aula, de modo coletivo e assistido, em um único encontro de aproximadamente 20 minutos de duração.

A avaliação consistiu em uma amostra de 330 alunos (65,47%), sendo 504 o número total de acadêmicos fornecido pelas coordenações. Foram avaliados os cursos de Educação Física licenciatura e Educação Física bacharelado (totalizando 84 alunos avaliados), Enfermagem (60 alunos avaliados), Farmácia (69 alunos avaliados), Fisioterapia (76 alunos

avaliados) e Nutrição (41 alunos avaliados). Para a realização desta avaliação tivemos limitações como a dificuldade de obter um momento com a turma devido as atividades acadêmicas já previstas no plano de ensino dos professores que ministravam as aulas, e do questionário não comtemplar questões referentes ao aluno já ter migrado de curso, mesmo oportunizando justificativa em algumas questões, mas de fato possuir um percentual que indicasse com mais clareza esta questão. Como fragilidade pode-se destacar a falta de um estudo piloto que oportunizasse encontram estas dificuldades e buscar formas de minimizá-las.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Realizando uma análise geral, contemplando o Departamento de Ciências da Saúde da Universidade em estudo, percebemos no perfil do público acadêmico que a faixa etária é de 17 à 42 anos, sendo a faixa predominante de 18 à 22 anos, ou seja, dos alunos avaliados 77% se encontram na fase da adolescência e fase adulta jovem. Deste público, 75% dos acadêmicos são do sexo feminino; a maior parte reside com os pais (42%) ou com outros estudantes (29%) e 41% dos alunos trabalham. Estes dados oportunizam conhecer o público investigado, o contexto social em que vivem e se exercem outras atividades além de estudar.

Para a grande maioria (95%) esta é a primeira graduação, sendo que também pode ser explicado pela idade predominante dos acadêmicos. O fato de já ter efetuado migração apareceu em poucos questionários em forma de justificativa, como não era um item do questionário não sendo viável contemplar neste estudo o número de alunos que já migraram.

No momento em que antecede a entrada na Universidade, 37% dos alunos realizaram vestibular para outro curso. Muitos dos acadêmicos (65%) dizem possuir no momento da escolha, informações suficientes sobre o curso em que estão. Apesar disso, 53% tiveram dificuldade em realizar a escolha profissional; destes, a maioria (84%) teve esta dificuldade relacionada em decidir qual curso ingressar. Podemos pensar que escolher a Universidade não foi uma dificuldade, mas que diante das ofertas de cursos, escolher qual deles fazer foi algo que gerou dificuldade no processo de escolha.

Sobre a permanência no Ensino Superior, em relação ao curso que estão matriculados 93% dos avaliados referem que pretendem permanecer. Dos alunos que se encontram em dúvida (7%), os percentuais mais elevados se encontram entre o primeiro semestre (1,82%),

terceiro semestre (1,82%) e quinto semestre (1,52%). Analisando-se este dado, dos alunos que se encontram em dúvida 5,45% não buscaram nenhum trabalho de OP.

Os fatores que levam a evasão universitária variam e são complexos em sua natureza, podendo ir além da insatisfação com a escolha realizada, dentre eles, conforme o curso escolhido, sendo este de alto ou baixo status social; com momento em que ocorre a evasão, início ou próximo ao final do curso, com altos índices no início da graduação; relacionado ao contexto em que o sujeito está inserido, levando em consideração as questões culturais, econômicas, entre outras. (BARDAGI, 2007).

Dos acadêmicos do departamento que buscaram algum trabalho de OP (10 %), 8,79% pretendem permanecer no curso inicialmente matriculado; este dado demonstra que a OP incide sobre a permanência no Ensino Superior. Em estudos realizados por Baggi e Lopes (2011), a falta de OP foi encontrada em suas pesquisas como um fator que leva à evasão. Para os alunos que se encontram em dúvida (7%), 1,52% apontam ter buscado algum trabalho de OP. Para melhor compreensão dos dados descritos, posteriormente foram elaboradas duas tabelas que fornecem o percentual referente aos cursos analisados e ao total dos acadêmicos que indica o percentual resultante do Departamento. Também podemos realizar algumas observações significativas nas tabelas, oportunizando a visualização e comparação dos dados.

A tabela a seguir (tabela 01) apresenta o perfil dos avaliados, com dados que nos permitem conhecer este público. Percebemos a distribuição de alunos por curso, idade, sexo, e questões do contexto social, tais como com quem os acadêmicos residem e se exercem atividades laborais. Nos cursos noturnos (Educação Física e Nutrição) o índice de alunos que residem com os pais e trabalham é maior, se comparados aos outros cursos que são do turno inverso. Grande parte dos avaliados são do sexo feminino, podendo considerar a construção histórica das profissões de saúde estarem associadas ao cuidado por vocação e este poder ser realizado por mulheres, este índice nos faz pensar em muitas profissões serem predominantemente femininas. (TEODOSIO, PADILHA, 2016).

Tabela 01 - perfil dos alunos avaliados.

Curso	Número de alunos avaliados	Idade	Sexo		Trabalha		Com quem residem				
			Feminino (%)	Masculino (%)	Sim (%)	Não (%)	Pais (%)	Estudantes (%)	Cônjuge (%)	Sozinho (%)	Outros (%)
Educação Física	84	18 à 32 anos	37%	63%	83%	17%	58%	12%	9%	10%	11%
Enfermagem	60	17 à 35 anos	82%	18%	30%	70%	28%	40%	18%	5%	9%
Farmácia	69	18 à 37 anos	91%	9%	14%	86%	25%	45%	16%	11%	3%
Fisioterapia	76	17 à 42 anos	84%	16%	17%	83%	46%	33%	7%	5%	9%
Nutrição	41	17 à 36 anos	95%	5%	61%	39%	54%	12%	20%	2%	12%
Total	330	17 à 42 anos Faixa etária predominante de 18 à 22 anos	75%	25%	41%	59%	42%	29%	13%	7%	9%

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Tabela 02 - expressa as dificuldades e informações sobre a escolha profissional.

Curso	Primeira graduação (%)	Tinham informações suficientes sobre o curso		Dificuldade em realizar a escolha		Dificuldade em realizar a escolha relacionada a(o):			
		Sim	Não	Sim	Não	Curso	Universidade	Outra	Mais de uma opção
Educação Física	92%	68%	32%	44%	56%	84%	-	16%	-
Enfermagem	98%	65%	35%	38%	62%	91%	5%	-	4%
Farmácia	86%	78%	22%	59%	41%	73%	12%	3%	12%
Fisioterapia	97%	57%	43%	64%	36%	88%	6%	2%	4%
Nutrição	98%	49%	51%	63%	37%	88%	8%	-	4%
Total	95%	65%	35%	53%	47%	84%	6%	5%	5%

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Na tabela (tabela 02) anterior visualizamos que para todos os cursos o índice de ser a primeira graduação é elevado (95%). Sobre possuir informações suficientes sobre o curso antes do ingresso podemos ver que em Nutrição este número está abaixo comparado aos

outros cursos; este dado revela a falta de uma imagem mais coerente sobre o fazer profissional e os lugares de atuação desta profissão.

A dificuldade em realizar a escolha profissional aparece significativa nos cursos de Farmácia, Fisioterapia e Nutrição, e de modo geral esta escolha está ligada ao curso, em que aparece com um índice elevado de 84%, ou seja, dos alunos com dificuldade a maioria esteve atrelada a qual curso ingressar. Podemos assinalar que em Educação Física não houve dificuldade relacionada à escolha de qual Universidade estudar.

Já esta última tabela (tabela 3) exibe a intenção dos acadêmicos em permanecer no curso e a busca por algum trabalho de Orientação Profissional. Em Nutrição é significativo o índice sobre a realização de vestibular para outro curso antes do ingresso na Universidade. Dos alunos que realizaram vestibular para outro curso (37%), podemos levantar que os cursos que mais se destacaram para a nova escolha foram Direito (8,13%), Fisioterapia (8,94%), Medicina (8,13%) e Odontologia (8,94%); atentamos para a grande prevalência de serem cursos da área da saúde. Realizando uma análise do curso de Nutrição, com os dados já mencionados pode-se indicar que houve pouca procura por OP, índice elevado de falta de informação sobre o curso e dificuldade de realizar a escolha profissional.

Podemos salientar que, de modo geral, poucos alunos (10%) buscaram algum trabalho de OP. Dos que possuem dúvida quanto a sua permanência (7%), 43% pensam em buscar algum trabalho de OP. Diante destes dados, o Serviço de OP pode pensar estratégias para atuar de forma mais eficaz e presente dentro da Universidade, já que durante a pesquisa divulgamos este serviço, desconhecido por alguns acadêmicos. Dos alunos que pretendem permanecer e buscaram um trabalho de OP (8,79%), muitos procuraram conhecer a área de atuação e informações com profissionais da área (31%) e grande parte buscou um trabalho especializado com psicólogos e testes vocacionais fora da Universidade (48%).

Tabela 03 - permanência no Ensino Superior e busca por OP.

Curso	Realizou vestibular para outro curso (%)		Buscou algum trabalho de Orientação Profissional (%)		Alunos que pretendem permanecer no curso (%)		Alunos que possuem dúvida em permanecer no curso e pretendem buscar algum trabalho de Orientação Profissional (%)	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Tem dúvida	Sim	Não
Educação Física	25%	75%	11%	89%	90%	10%	38%	62%
Enfermagem	35%	65%	7%	93%	93%	7%	25%	75%
Farmácia	43%	57%	13%	87%	96%	4%	100%	0%
Fisioterapia	39%	61%	12%	88%	93%	7%	40%	60%
Nutrição	51%	49%	7%	93%	93%	7%	33%	67%
Total	37%	63%	10%	90%	93%	7%	43%	57%

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Estes dados auxiliam para visualizar também que dos alunos que se encontram em dúvida qual percentual pretende buscar OP, como na tabela acima em destaque.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Orientação Profissional ao longo de sua trajetória busca elaborar um projeto de vida interligado ao meio social, mercado de trabalho e concepções futuras do sujeito. A escolha é efetivada de acordo com as experiências passadas, as vivências do presente e as perspectivas de futuro, as influências externas para tomada de decisão e a importância do sujeito que escolhe, realizá-la de modo eficiente. É uma abordagem que se insere em vários contextos, sejam nas organizações, escolas ou clínica, proporcionando-lhes um olhar diferenciado. (SOARES, 2002). O ingresso no meio acadêmico, com suas expectativas e temores, vai sendo clarificado ao longo do curso, onde o aluno integra saberes aprendidos e práticas desenvolvidas. Nos cursos da saúde percebe-se que a teoria presente no início da graduação comparada às experiências práticas de quem está no final de sua formação desmistifica a

profissão ligada ao cuidado e vocação deste ato, como demonstram os fatos históricos, concedendo o caráter científico que possuem. (TEODOSIO, PADILHA, 2016).

Em virtude dos aspectos mencionados, esta pesquisa demonstra que os acadêmicos não possuem informações suficientes em relação ao curso escolhido, sendo que para grande parte é a primeira graduação. A faixa etária de adolescentes e jovens adultos indica sobre a necessidade da escolha profissional ser imediata, mesmo sem ter uma visão clara sobre a carreira que pretende seguir. As dificuldades relacionadas à escolha, principalmente ao curso, reforçam a importância de um trabalho voltado a OP, pois quando esta acontece tem um percentual significativo em relação a permanência na Universidade.

A partir de uma visão ampla sobre a temática abordada no Departamento de Ciências da Saúde, possibilita ao Serviço de OP, através destes dados, desenvolver uma atuação interativa na Universidade. Da mesma forma, pensar em estratégias de sanar índices significativos que vão de encontro à permanência no Ensino Superior e criar uma aproximação com o aluno para que, no momento em que o acadêmico esteja dentro da URI/FW possa receber um suporte relacionado as escolhas realizadas e ao curso.

Como ressaltado durante a coleta de dados, na aplicação de questionários aos acadêmicos avaliados, promover pesquisas e conhecimentos dentro da Universidade agrega tanto para a Instituição, como para quem faz parte dela, neste contexto onde são formados novos pesquisadores e profissionais. Podemos dar continuidade a estes estudos e auxiliar a Universidade como um todo, a promover maior integração com a comunidade acadêmica, compreendendo o contexto em que os alunos estão inseridos e a percepção destes sobre o curso escolhido e suas perspectivas futuras. Todavia, é necessário salientar que algumas propostas de investigação não se concretizaram, um estudo piloto desta população teria acrescentado de forma significativa sobre verificar a migração no contexto universitário e, se possível, as causas desta.

REFERÊNCIAS

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior:** uma discussão bibliográfica, Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/AVAL-121-28636-314343-1-PB.pdf.> Acesso em: 16 de jul. 2018.

BARDAGI, Marúcia Patta. **Evasão e comportamento vocacional de universitários**: estudo sobre desenvolvimento de carreira na graduação, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/10762>. Acesso em: 07 jun. 2018.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União.** 2012. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 26 set.2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portal do MEC.** 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 set.2017.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de psicologia.14ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação vocacional**: a estratégia clínica. Tradução: José Maria Valeije Bojart. 11 ed. rev. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DIAS, Maria Sara de Lima; SOARES, Dulce Helena Penna. **Planejamento de carreira**: uma orientação para estudantes universitários. 1 ed. São Paulo: Vetor, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

LEHMAN, Yvette Piha. Orientação Profissional na pós-modernidade. In: LEVENFUS, Rosane Schotgues; SOARES, Dulce Helena Penna e col. **Orientação Vocacional Ocupacional.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 19-30

NEIVA, Kathia Maria Costa. **Processos de escolha e orientação profissional.** 2 ed. São Paulo: Vetor, 2013.

RIBEIRO, Marcelo Afonso et al. Ser adolescente no século XXI. In: LEVENFUS, Rosane Schotgues (Org.). **Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos** [recurso eletrônico]. Porto Alegre : Artmed, 2016.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional**: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

TEODOSIO, Sheila Saint-Clair; PADILHA, Maria Itayra. "Ser enfermeiro": escolha profissional e a construção dos processos identitários (anos 1970). In: **Rev Bras Enferm** [Internet]. 2016 mai-jun;69(3):428-34. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v69n3/0034-7167-reben-69-03-0428.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2018.

APÊNDICE

Questionário

1. Idade:
2. Sexo:
3. Curso:
4. Semestre:
5. Turno:
6. Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não
7. Se a questão anterior for positiva, quantas horas semanais você trabalha?.....
8. Com quem você reside? ( ) com os pais ( ) com outros estudantes ( ) Sozinho ( ) com o cônjuge ( ) outros
9. Esse é o primeiro curso superior que você está fazendo? ( ) Sim ( ) Não
10. Se a resposta da questão anterior for negativa, qual sua formação?.....
11. Antes desse curso, você realizou vestibular para outro curso? ( ) Sim ( ) Não
12. Se a resposta da questão anterior for positiva, qual foi o curso?.....
13. Antes de ingressar na Universidade, você teve alguma dificuldade em relação à escolha profissional? ( ) Sim ( ) Não
14. Se a resposta da questão anterior for positiva, tal dificuldade estava relacionada à:
    ( ) Universidade a ser escolhida ( ) Curso a ser escolhido
    ( ) Outra. Especifique:
    .....
15. Você buscou algum trabalho de Orientação Profissional? ( ) Sim ( ) Não
16. Se a resposta da questão anterior for positiva, especifique qual: .....
17. Você tinha informações suficientes sobre o curso quando fez sua escolha?
    ( ) Sim ( ) Não
18. Você pretende permanecer no curso em que está? ( ) Sim ( ) Não ( ) Tem dúvida
19. Se a resposta da questão anterior for negativa, que curso você pretende fazer?.....
20. Se você tem dúvida em relação à questão anterior, pretende buscar a orientação profissional? ( ) Sim ( ) Não

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO NÃO-FORMAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO SÉCULO XXI

Luciana Borella Camara Ardenghi[1]

Elizabete Freus[2]

Resumo: A educação e os direitos humanos possuem uma relação indissociável. Isso se fortaleceu após a Segunda Guerra Mundial e os propósitos de paz. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 estabeleceu a educação como um direito, mas principalmente como instrumento para promover o respeito a esses direitos e liberdades descritos no documento. No Brasil, o Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos possui cinco eixos de atuação. Integrando um desses eixos, a educação não-formal contempla o terceiro eixo, objetivando a formação de um cidadão com consciência crítica capaz de elidir conflitos cotidianos e também fomentar a capacidade de identificar violações e demandar uma reparação. Porém, mesmo que a Constituição Federal de 1988 contemple os preceitos da declaração, muitos direitos ainda são desconhecidos ou mal interpretados. Por não serem praticados, inexiste uma cultura de respeito aos direitos humanos. Romper esse paradigma é possível através da educação em direitos humanos. A educação não-formal contribui significativamente para o processo de emancipação e de autonomia do sujeito, através de ações afirmativas nas comunidades, em movimentos ou organizações sociais, políticas e não-governamentais, culminando na formação de uma cidadania democrática ativa, participativa e consciente da importância e necessidade de resguardar os direitos humanos.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos. Educação não-formal. PNEDH.

EDUCATION ON HUMAN RIGHTS IN NON-FORMAL EDUCATION: PERSPECTIVES AND CHALLENGE IN THE XXI CENTURY

Abstract: Education and human rights have an inseparable relationship. This was strengthened after World War II and the purposes of peace. The Universal Declaration of Human Rights of 1948 established education as a right, but mainly as an instrument to promote respect for these rights and freedoms described in the document. In Brazil, the National Plan for Education for Human Rights has five axes of action. Integrating one of these axes, non-formal education contemplates the third axis, aiming at the formation of a citizen with a critical conscience capable of eluding daily conflicts, and also fostering the capacity to identify violations and demand redress. However, even if the Federal Constitution of 1988 contemplates the precepts of the declaration, many rights are still unknown or misinterpreted. Because they are not practiced, there is no culture of respect for human rights. Breaking this paradigm is possible through human rights education. Non-formal education contributes significantly to the process of emancipation and autonomy of the subject, through

[1] Mestre em Direitos Humanos. E-mail: lucianacamara@mksnet.com.br
[2] Acadêmica do Curso de Direito da URI- Frederico Westphalen. E-mail:elizabetefreus45@outlook.com

affirmative action in communities, in social, political and non-governmental movements or organizations, culminating in the formation of an active, participatory and conscious democratic citizenship. importance and need to safeguard human rights.

Keywords: Human rights education. Non-formal education. NPEHR.

INTRODUÇÃO

O estudo tem como objetivo propor uma reflexão acerca da importância da educação não formal, a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos como forma de viabilizar o aprendizado e a promoção dos direitos humanos.

A educação não ocorre somente no ambiente escolar, mas também em todos os espaços que possam propiciar processos educativos, sejam eles espontâneos, estabelecidos nas próprias residências, nos bairros, clubes ou igrejas, como também, de forma organizada, representado por projetos sociais, ONG's, associações ou movimentos sociais, que possibilitam transcender a educação para fora dos muros escolares, através de atividades que fomentam o desenvolvimento do indivíduo e a sua imersão na cultura dos direitos humanos.

O estudo dos direitos humanos na educação não-formal é imprescindível para demonstrar a importância na criação de uma cultura de respeito aos direitos humanos, para o exercício da democracia participativa, para a valorização do indivíduo, para o respeito às diferenças e para propagar uma cultura de paz e de tolerância, valores imprescindíveis para um cidadão emancipado, empoderado e respeitador desses direitos.

1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A educação, diretamente ligada à formação e desenvolvimento da pessoa humana, de seus valores éticos e morais, consiste em transmitir e aderir hábitos que permitam o conhecimento de regulamentos e normas existentes e, principalmente, o reconhecimento do outro, como ser humano, ser dotado de direitos e deveres, como todas as pessoas entre si. Assim,

> A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem o objetivo de suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. E acrescenta: Conclui-se que a educação consiste numa **socialização metódica** das novas gerações (DURKHEIN apud RICHERS, 2018, p.73).

O direito a educação é um direito social, estando elencado e tutelado no ordenamento jurídico. Igualmente é um direito humano, de caráter universal e destinado a todo ser humano. Logo, o direito à educação, conforme artigo 205 da Constituição Federal de 1988 estabelece ser um direito de todos e um dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016).

Assim, a educação contribui para o fortalecimento da democracia e para a formação de um cidadão autônomo e emancipado, conhecedor de seus direitos e deveres. É dentro desse contexto que se insere a educação em direitos humanos, não somente na perspectiva de assimilar o significado, mas também na construção de valores, atitudes e práticas sociais, na formação de uma consciência cidadã, no desenvolvimento de processos metodológicos participativos, no fortalecimento de práticas individuais e sociais, de forma a articular atitudes, competências e habilidades que se traduzem em posicionamento e em atuação (CARBONARI, 2011).

Nesse sentido, Silva e Tavares espelham essa nova perspectiva do direito a educação, agora em direitos humanos:

> Educar nessa perspectiva requer que se assegure o direito à educação como um direito humano de todas as pessoas e fundamental para a conquista dos outros direitos. Mas, principalmente, que as práticas educativas sejam permeadas pelos valores e princípios dos direitos e deveres de todos (as) e estimulem posturas condizentes com o respeito à dignidade humana (2012, p. 15).

O Plano Mundial de Educação para Direitos Humanos definiu o conceito de educação em direitos humanos como o:

> Conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes, com a finalidade de: (a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; (b) desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; (c) promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; (d) facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática, na qual impere o Estado de Direito; (e) fomentar e manter a paz; (f) promover um modelo de desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social (BRASIL, 2012c, p.07).

No entanto, como assevera Muhl e Mainardi(2012), educar em direitos humanos é um desafio que transcende a simples concepção de transmissão de certos conhecimentos. Envolve

uma "dimensão de formação que implica a construção de uma nova forma de ser, pensar e agir do ser humano em relação a si mesmo e em relação aos outros" (2012, p. 39).

O processo educativo da educação em direitos humanos reforça a ideia de formação de sujeitos de direitos, através do reconhecimento de que esses sujeitos não estão prontos, mas sim, em plena construção e formação (CARBONARI, 2011).

Dentro dessa premissa, a concepção de educação em direitos humanos acaba por incorporar uma compreensão de cidadania democrática, ativa, e popular, com embasamento a partir dos princípios da liberdade, igualdade, diversidade, universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos (MARINHO, 2012).

Educar para e em direitos humanos também representa assumir um compromisso com a afirmação dos sujeitos históricos que têm nos direitos humanos "conteúdo de seu sentido e instrumento de sua própria construção social, política e cultural" (CARBONARI, 2011, p. 121).

O processo educacional, assim, traz implícita a ferramenta do combate a todo tipo de violação aos direitos humanos. Através dele, se destrói o paradigma do preconceito e das atrocidades cometidas contra o ser humano e se reconstrói uma nova perspectiva cidadã e humanizada.

> A EDH busca despertar a sociedade como um todo para a essencialidade desse respeito, para que todo(a) cidadão(ã) seja agente de sua história, construtor(a) e defensor(a) de sua cidadania, constituindo-se em uma das formas de combate à violência e à violação aos direitos humanos (MARINHO, 2012, p. 42).

Para isso é necessário entrosar os diferentes espaços educativos de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem, objetivando uma

> Ação cidadã, articuladora de suas experiências e conhecimentos, e para uma contextualização permanente de seus problemas fundamentais no prosseguimento da hominização. A educação planetária deve propiciar uma mundologia da vida cotidiana (MORIN, 2009, p. 99).

A ideia central de Morin e estratégia da educação em direitos humanos reside na migração do ensino voltado somente para a formação de uma profissão para se tornar também um aliado na tarefa de transmitir estratégias para a vida, para a cidadania.

Essa consciência humanizadora é fruto igualmente da reconquista de um discurso ético-comunicativo que "devolve a comunidade o direito e a capacidade de participação e

argumentação", que "reintegra a práxis humana ao processo teórico ou visão do mundo" (AHLERT, 2003, p. 155).

A concepção de educação para direitos humanos está atrelada a uma educação voltada para os valores, para uma postura moral crítica e reflexiva, assim como, para a informação e acesso aos direitos fundamentais. Também deve estar vinculada a ideia de difusão de uma cultura de paz, de amor, de respeito ao próximo, de respeito às diferenças, de solidariedade social, de perdão, de civilidade e civismo, de participação e de inclusão.

Educar para o discernimento de todos esses valores e transmitir a ideia de que todos possuem cunho ético e transformador sobre os objetivos de vida, principalmente de quem vivencia diariamente uma realidade de violência, de preconceito, de discriminação ou de segregação.

2. PNEDH: EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos surge após todos os reflexos do modelo ditatorial na educação, e a partir da consciência de que o "ato pedagógico pode promover a liberdade e a consciência da igualdade" (VIOLA, 2010, p. 24). Essa consciência ganhou espaço à medida que trouxe propostas concretas de uma formação cidadã, estruturada dentro de um modelo democrático e com vistas a garantir uma gama de direitos inerentes ao ser humano. Assim, no anseio de construir um país melhor, formou-se a consciência de que o modelo educacional que produzia o medo pudesse passar a promover a liberdade e a consciência da igualdade. A pedagogia do medo, característica do regime militar passa a ser questionada pelo processo de democratização, pelos educadores e pelos movimentos sociais, quando aprofundaram as discussões sobre a educação em direitos humanos, ganhando espaço não somente nesses movimentos sociais, mas de forma gradativa junto às universidades (CANDAU, 2007).

Devido a relevância que os direitos humanos ganharam no inicio do século 21, pós interferência da ONU que priorizou a educação em direitos humanos, a Assembleia Geral das Nações Unidas, no ano de 2004 propôs a criação do Programa Mundial de Educação para os Direitos Humanos com intuito de criar um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para uma cultura universal de direitos humanos, e, igualmente orientou, aos países signatários, a implementação do Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos (VIOLA, 2010).

O processo de elaboração do PNEDH iniciou-se em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Entre 2004 e 2005, o PNEDH foi amplamente divulgado e debatido com a sociedade, para em 2006, como resultado, ter a publicação da versão definitiva do PNEDH, em parceria entre a então Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, visando contemplar valores humanitários baseados nos princípios da igualdade, da liberdade e da diversidade (VIOLA, 2010).

A proposta do Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos foi elaborada pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, juntamente com o Ministério da Justiça, UNESCO e representantes da sociedade civil objetivando a efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e da construção de uma cultura de paz. A proposta do plano se aproximou dos conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, relativos aos Temas Transversais, que nas palavras de Silva: "significa criar no educando uma consciência cidadã fazendo com que ele seja capaz de identificar os direitos básicos da cidadania (...) se faz necessário ainda que aprenda a lutar por esses direitos" (SILVA, 2009, p. 139).

A primeira versão do Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos, editada em 2003, contemplou a educação para direitos humanos na educação formal e não-formal, contribuindo para a construção e difusão dos valores inerentes a cidadania, ao reconhecimento dos direitos fundamentais, e, ainda, de respeito às diferenças. Com vistas a revisar o plano e aprimorar os debates acerca dos temas abordados, foram realizados encontros, debates, audiências públicas, palestras e seminários onde se coletaram críticas e elogios que serviram de base para a elaboração da segunda e atual versão do Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos, publicado no ano de 2006 (VIOLA, BARREIRA, PIRES, 2011).

Esses debates e essa difusão dos ideais propostos pelo plano nacional serviram de influência direta para a criação dos Comitês Estaduais e Regionais de Educação em Direitos Humanos, demonstrando um envolvimento da sociedade com as especificações nacionais (VIOLA, 2010).

A base legal para a elaboração do plano nacional partiu dos fundamentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, do Plano Mundial de Educação para Direitos Humanos e das experiências latino-americanas do Instituto Interamericano de Direitos Humanos no tocante a educação para direitos humanos (VIOLA, BARREIRA, PIRES, 2011).

Esse espírito internacional demonstrou a existência de um consenso em relação à importância que a educação desempenha na promoção do respeito, da participação, da igualdade e da luta para elidir todo tipo de discriminação em sociedades.

Acerca da concepção incorporada pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: "Esta concepção incorpora a compreensão de uma cidadania democrática, ativa e planetária, embasada nos princípios de liberdade, igualdade e diversidade e na universidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos" (SACAVINO, 2007, p. 464).

O plano gerou o comprometimento com uma educação de qualidade e principalmente, tarefa do poder público em pautar esse assunto em todos os níveis de ensino, de forma a considerá-lo como um eixo estruturante nesses espaços.

> O Plano Nacional de Educação para direitos humanos, elaborado pelo Comitê Nacional de Educação para direitos humanos da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Educação de 2003, afirma que o Ministério da Educação tem o compromisso maior de promover a educação de qualidade para todos, com vistas à melhoria de qualidade social de vida, voltada para os ideais democráticos e republicanos, promoção de igualdade de oportunidades e usufruto dos bens sociais por todos (BRASIL, 2003, p. 5).

Como premissa, o Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos estabeleceu que:

> O Estado Brasileiro assume como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (LEMES, 2009, p. 90).

Deste modo, o Plano Nacional de Educação para Direitos Humanos e os Comitês Estaduais de Educação para Direitos Humanos foram sem dúvida, os principais mecanismos para a implementação da educação para direitos humanos enquanto política pública (BRASIL, 2007). Caracterizado por sintetizar várias dimensões, o atual plano orienta para a formação dos sujeitos de forma a articular os seguintes aspectos:

> a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
> b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
> c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
> d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

> e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2007, p. 25)

Incluir a educação para direitos humanos como política pública é necessário para a formação de cidadãos mais conscientes de seus direitos, dos meios de sua proteção e principalmente como instrumento de fortalecimento do Estado Democrático de Direito (FERANDES, 2009).

A partir desses objetivos, resta claro a orientação para uma aprendizagem crítica e reflexiva, ao mesmo tempo que promove a diversidade e acolhe a educação em direitos humanos como uma política pública, através de uma ação conjunta do Estado e sociedade civil em prol do desenvolvimento das ações previstas no plano.

Dividido em cinco eixos fundamentais: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-formal, Educação dos Profissionais de Justiça e Segurança e Educação e Mídia, o plano nacional objetivou difundir a cultura dos direitos humanos, através da educação como mecanismo dessa disseminação, a fim de fortalecer a sociedade democrática, identificando os anseios e transformando-os em conquistas efetivas (GORCZEVSKI, 2009).

O terceiro eixo destinado a educação não-formal reflete a importância que as formas não convencionais de ensino exercem no atual contexto mundial, ou seja, o conhecimento hoje é produzido não somente no ambiente escolar, mas principalmente fora dele, "nas moradias e locais de trabalho, nas cidades e no campo, nas famílias, nos movimentos sociais, nas associações civis, nas organizações não-governamentais e em todas as áreas da convivência humana" (BRASIL, 2007, p. 39).

Por tal razão que a educação não-formal representou o terceiro eixo do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, ou seja, porque através dessa forma não convencional de ensino e de produção do conhecimento, se exercitam e se aprimoram os princípios da emancipação e da autonomia, pois se percebe através dela um processo de sensibilização e de formação de uma consciência crítica que culmina na formulação de propostas para melhoramento das políticas públicas visando garantir o respeito à dignidade da pessoa humana (BRASIL, 2007).

> As experiências educativas não-formais estão sendo aperfeiçoadas conforme o contexto histórico e a realidade em que estão inseridas. Resultados mais recentes têm sido as alternativas para o avanço da democracia, a ampliação da participação política e popular e o processo de qualificação dos grupos sociais e comunidades para intervir na definição de políticas democráticas e cidadãs. O empoderamento dos grupos sociais exige conhecimento experimentado sobre os mecanismos e instrumentos de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos (BRASIL 2007, p. 43).

A partir da proposta desse eixo do plano entende-se que o objetivo principal é mobilizar a sociedade para a defesa dos direitos humanos, através da denúncia das violações e ao mesmo tempo, com perspectivas de proteção, de reparação e de promoção desses direitos, dialogando, articulando agentes sociais a fim de transformar a sociedade.

O plano estabelece alguns espaços não-formais para a difusão da educação em direitos humanos que compreendem as ações das comunidades, dos movimentos sociais e organizações sociais, políticas e não governamentais voltados para duas vertentes: a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, sempre tendo por base a cidadania democrática como foco central. (BRASIL 2007, p. 39).

A partir disso, resta claro que o plano visa mobilizar a participação de todos na defesa dos direitos humanos, seja na formação de lideranças, seja através da promoção do conhecimento dos direitos humanos, a fim de estabelecer um diálogo sobre essa temática.

Visando efetivar essa participação ativa e emancipada da sociedade na promoção dos direitos humanos, o plano estabelece ações programáticas ou iniciativas de educação não-formal em direitos humanos, de forma a promover e divulgar uma cultura de discernimento e proteção desses direitos. Dentre as inciativas, destaca-se:

> 2. investir na promoção de programas e iniciativas de formação e capacitação permanente da população sobre a compreensão dos direitos humanos e suas formas de proteção e efetivação;
> [...]
> 8. incluir a temática da educação em direitos humanos nos programas de qualificação profissional, alfabetização de jovens e adultos, extensão rural, educação social comunitária e de cultura popular, entre outros;
> 9. incentivar a promoção de ações de educação em direitos humanos voltadas para comunidades urbanas e rurais, tais como quilombolas, indígenas e ciganos, acampados e assentados, migrantes, refugiados, estrangeiros em situação irregular e coletividades atingidas pela construção de barragens, entre outras;
> 11. fomentar o tratamento dos temas de educação em direitos humanos nas produções artísticas, publicitárias e culturais: artes plásticas e cênicas, música, multimídia, vídeo, cinema, literatura, escultura e outros meios artísticos, além dos meios de comunicação de massa, com temas locais, regionais e nacionais;
> 12. apoiar técnica e financeiramente programas e projetos da sociedade civil voltados para a educação em direitos humanos (BRASIL, 2007, p. 45-46)

A partir do exposto, resta claro que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no eixo voltado a educação não-formal prioriza o empoderamento do cidadão, através de ações afirmativas voltadas aos direitos humanos, proporcionando o entendimento do que são os direitos humanos, e também, na proteção e promoção desses direitos.

3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO NÃO-FORMAL NO SÉCULO XXI

A educação não-formal em direitos humanos, independente do espaço em que é trabalhada visa despertar uma cidadania ativa no indivíduo no intuito de conscientizá-lo do seu papel ativo enquanto agente propagador da cultura em direitos humanos.

Muitos são os desafios, primeiro envolvendo o processo de aprendizagem, conscientização e compreensão acerca dos direitos humanos, depois a prática de ações nos mais variados espaços visando uma formação que respeite os direitos humanos e que seja capacitado a solucionar problemas vivenciados no cotidiano, sempre pautado pela cultura do diálogo, da tolerância e do empoderamento em direitos humanos.

A educação não formal pode possibilitar uma janela de conquista da cidadania participativa, oportunizada através da disseminação da cultura em direitos humanos, da conscientização das mazelas existentes no contexto da sociedade e assim, de uma transformação em espaços mais participativos e conscientes da importância de uma cultura de paz, de diálogo e principalmente, de proteção dos direitos humanos.

Desta maneira, percebe-se que todas as pessoas inseridas na sociedade são responsáveis pela implementação e promoção da educação, uma vez que a família tem a possibilidade de auxiliar em uma educação humanizadora e complementar ao ensino formal.

Assim, enquanto a escola, como espaço promissor de educação em um meio considerado formal, tem por objetivo o cumprimento de objetivos pedagógicos, encarregados de cooperar com a educação, de outro lado, as políticas públicas voltadas à educação não-formal, segundo Gohn (2014, p.40),

> É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais.

Ainda, a mesma autora complementa (2006, p.2):

> A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação

> dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc..

A concreta implementação da educação em direitos humanos em meios não formais de educação auxilia em uma formação pessoal do cidadão, de forma mais humana e, acima de tudo, visando o respeito às diferenças do outro. Para a produção de resultados positivos, torna-se necessário a atuação em conjunto da família, sociedade, além da implementação de políticas públicas pelo Poder Público de modo a auxiliar na concretização dos propósitos almejados pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Porém, essas políticas públicas podem ser efetivadas com a criação de "[…] ONGs, e entidades do chamado sistema S: SENAC (Serviço Nacional do Comércio), SESC (Serviço Social do Comércio), SENAI (Serviço Social da Indústria) e SENAT (Serviço Nacional dos Transportes)" que "desenvolvem trabalhos na área social adotando a terminologia educação não formal". (GOHN, 2014, p. 41).

Assim, a educação não formal é aquela "que se aprende 'no mundo da vida', via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas do cotidiano" (GOHN, 2011, p.113).

De tal modo, a educação não formal complementa a educação escolar, uma vez que seus processos pedagógicos são diversos daqueles aplicados no ambiente escolar, e isso produz práticas diversas, com experiências e vivências diversas. Acaba por trabalhar valores necessários em uma linguagem pedagógica diversa daquela utilizada em sala de aula.

Barro e Santos afirmam que a educação não-formal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças da comunidade, e, que, sua finalidade é abrir janelas do conhecimento acerca do mundo em que se encontram o cidadão e onde se estabelecem as relações sociais (BARRO; SANTOS, 2010, p. 06).

Enfrentar mazelas sociais como desigualdades sociais, preconceitos, discriminações, e, ao mesmo tempo, afirmar valores éticos e participativos do cidadão somente é possível através da inserção do debate sobre a importância dos direitos humanos nesses espaços, uma vez que suas contribuições e experiências irão desenvolver cidadãos conscientes que promovam a dignidade humana e que saibam reconhecer a dimensão dos Direitos Humanos.

A implementação de políticas públicas nos espaços não formais voltadas ao desenvolvimento de valores humanos fomenta práticas para uma convivência humana pacífica, de tolerância, de respeito ao próximo e às suas diferenças. Essas práticas consistem em conhecer os direitos humanos e entender que pertencem a todas as pessoas, indistintamente do grupo ou da classe social, de religião ou da cor de pele.

Assim, a educação em direitos humanos no espaço não formal fortalece o respeito aos direitos humanos, desenvolve o sentido da dignidade do ser humano, fomenta a compreensão, a tolerância e a paz e promove a justiça social.

CONCLUSÃO

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos conferiu um novo panorama para a educação em direitos humanos, consolidando-se como uma política pública pautada nos princípios da democracia e da cidadania ativa objetivando a construção de uma cultura de direitos humanos que se propõe ao exercício de valores e ao respeito às diversidades.

Hoje é notório que a educação não se restringe somente aos espaços formais, mas sim principalmente aqueles espaços não-formais onde igualmente é possível a construção de uma cultura pautada na valorização do ser humano, bem como, na perpetuação de uma cultura de paz, de tolerância, de respeito as diversidades.

A educação não formal é um processo permanente, onde o indivíduo adquire e compartilha conhecimento, mediante as experiências e problemas vivenciados diariamente. Com base nisso, o terceiro eixo do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos possibilita espaços extraescolares que priorizam a formação em direitos humanos, de um cidadão ativo, consciente sobre as mazelas sociais, e emancipado para exercer práticas pautadas nos direitos humanos.

Claro está que através das práticas educativas relacionada ao estudo e conscientização dos direitos humanos nos espaços não-formais viabiliza uma melhoria das condições de vida em sociedade, assim como fomenta a participação do cidadão na solução dos problemas a sua volta, resgatando valores muitas vezes, esquecidos e promovendo a democracia, a cidadania ativa e a propagação de uma cultura de paz, de tolerância, de respeito ao próximo e as diversidades culturais.

Igualmente está claro que é preciso viabilizar esses espaços a fim de discutir essa temática para desmistificar o senso comum equivocado sobre o que são os direitos humanos e

para quem são direcionados, a partir da ideia de que servem para isentar ou privilegiar aqueles que cometem crimes. É preciso entender que os direitos humanos são direitos que pertencem a todos os seres humanos pelo fato de serem humanos. E ainda, que são instrumentos de proteção a vida, e que por tal motivo, devem ser entendidos e protegidos contra todo e qualquer tipo de relativização.

.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alvori. **A eticidade da educação**: o discurso de uma práxis solidário/universal. 2 ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2003.
BRASIL, Constituição da República Federativa do. Promulgada em 05 de outubro de 1988. 40.ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
BRASIL. Parecer MEC/CNE/CP n. 8/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Para Direitos Humanos**. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. Comitê Nacional em Direitos Humanos – **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA DIREITOS HUMANOS**. Coordenação de Herbert Borges Paes de Barros e Simoni Ambros Pereira; Colaboração de Luciana dos Reis Mendes Amorim (et. al). Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Comitê Nacional em Direitos Humanos – **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA DIREITOS HUMANOS**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos

CANDAU, Vera M. Educação para direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria G [et al]. (Orgs.). **Educação para direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora da Universidade, 2007.

BARROS, V. C.; SANTOS, I. M. **Além dos muros da escola: a educação não formal como espaço de atuação da prática do pedagogo.** [S.l.: s.n.], 2010

CARBONARI, Paulo Cesar. Educação para direitos humanos: por uma nova pedagogia. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z de (Orgs.). **Fundamentos para educação para direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011, p. 119-127.

FERNANDES, Angela Viana Machado. Educação e direitos humanos: um estudo comparativo sobre algumas políticas de proteção à criança e ao adolescente no Brasil e na Espanha. In: LEMES, Sebastião de Souza; MONTEIRO, Sueli Ap. Itman; RIBEIRO, Ricardo (Org.). **A hora dos direitos humanos na educação**. São Carlos: RiMa, 2009, p.26-45.

GOHN, M. G. **Educação não formal na pedagogia social.** An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2006.

_____. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Rio de Janeiro: [s.n.], 2006.

_____. **Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos**. Disponível em: <https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/gohn_2014.pdf> Acesso em 09 de junho de 2018.

_____. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GORCZEVSKI, Clóvis. **Direitos Humanos, Educação e Cidadania**: conhecer, educar, praticar. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

LEMES, Sebastião de Souza. A questão da escolarização, dos Direitos Humanos e da Tecnologia: Pistas para o seu entendimento e reflexões. In: LEMES, Sebastião de Souza; MONTEIRO, Sueli Ap. Itman; RIBEIRO, Ricardo (Org.). **A hora dos direitos humanos na educação**. São Carlos: RiMa, 2009, p.89-95.

MARINHO, Genilson. **Educar em Direitos Humanos e formar para Cidadania no ensino fundamental**. Coleção Educação para direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2012.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raul Domingo. **Educar na era planetária**. O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MUHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. Gestão educacional e formação cultural em Direitos Humanos. In: **Revista Espaço Pedagógico. Educação e Direitos Humanos**. Volume 19. Número 1. Passo Fundo: Editora UPF. Jan/Jun 2012, pg. 31-43

RICHERS, Raimar**. Educar - para quê?** Revista de Administração de Empresas**.** São Paulo, Oct./Dec.1971, vol, 11n.4. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rae/v11n4/v 11n 4a07.pdf> Acesso em 01 de julho de 2018

SACAVINO, Suzana. Direito Humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, Rosa Maria G [et al] (Orgs). **Educação para direitos humanos**: Fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora da Universidade, 2007

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **A formação cidadã no ensino médio**. Coleção Educação para direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Clemildo Anacleto da. **Educação, Tolerância e Direitos Humanos** – A importância do ensino de valores na escola. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2009

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação para direitos humanos. In: SILVA, Ainda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs). **Políticas e Fundamentos da Educação para direitos humanos**. São Paulo, Cortez, 2010, p. 15-40.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; BARREIRA, Clarananda; PIRES, Thiago Vieira. Direitos Humanos: de movimento social à proposta educativa. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina Z de (Orgs.). **Fundamentos para educação para direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011, p. 143-156.

GEIROSC: ACOLHIMENTO E ATENDIMENTO AOS IMIGRANTES DA REGIÃO OESTE DE SANTA CATARINA

Sandra de Avila Farias Bordignon[1]

Maria de Lourdes Bernartt[2]

Resumo: O presente artigo tem por objetivo mostrar a experiência do Grupo de Estudos sobre Imigrações para a Região Oeste de Santa Catarina – GEIROSC, na constituição de rede de acolhimento e atendimento. O grupo foi idealizado e criado em abril de 2014 em virtude da ausência de estudos e discussões acerca dos fluxos imigratórios recentes na cidade de Chapecó e região, mais precisamente, a chegada de imigrantes haitianos em 2011. O GEIROSC é entendido como um espaço de diálogo, reflexão, troca de experiências e sensibilização quanto à questão das imigrações na contemporaneidade, principalmente para a região oeste catarinense. A ação deste grupo busca por respostas sobre o fenômeno da imigração, identificando políticas públicas que garantam os seus direitos, em todos os âmbitos sociais.
Palavras chave: Imigração. Grupo de Estudos. Pesquisas. Rede.

GEIROSC: ACOGIDA Y ATENCIÓN A LOS INMIGRANTES DE LA REGIÓN OESTE DE SANTA CATARINA

Resumen: El presente artículo tiene por objetivo mostrar la experiencia del Grupo de Estudios sobre Inmigración para la Región Oeste de Santa Catarina - GEIROSC, en la constitución de red de acogida y atención. El grupo fue idealizado y creado en abril de 2014 debido a la ausencia de estudios y discusiones sobre los flujos migratorios recientes en la ciudad de Chapecó y región, más precisamente, la llegada de inmigrantes haitianos en 2011. El GEIROSC es entendido como un espacio de diálogo , reflexión, intercambio de experiencias y sensibilización en cuanto a la cuestión de las inmigraciones en la contemporaneidad, principalmente para la región oeste catarinense. La acción de este grupo busca respuestas sobre el fenómeno de la inmigración, identificando políticas públicas que garanticen sus derechos, en todos los ámbitos sociales.

Palabras clave: Inmigración. Grupo de Estudios. Investigación. Red.

1Mestra em Educação (PPGE/UNOCHAPECÓ); Membro do Grupo de Pesquisa Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas; Pedagoga da Universidade Federal da Fronteira Sul e Membro da Comissão PROHAITI - UFFS**.** Coordenadora do GEIROSC. E-mail: sandra.bordignon@uffs.edu.br

[2] Doutorado em Educação. Docente do PPGDR/UTFPR Câmpus Pato Branco. Membro do GEIROSC. E-mail: marial@utfpr.edu.br

INTRODUÇÃO

O território brasileiro, historicamente, assinalou continuamente um processo de imigração. De uma terra habitada em sua origem tão-só por indígenas, sobreveio um cenário de intenso fluxo imigratório desde a vinda dos portugueses, seguida pela escravização de africanos (1500-1747-1850)[3], para então, ser também espaço para a imigração europeia, caribenha, asiática e, de modo recente, a mobilidade humana de pessoas oriundas do Senegal, da Somália, do Haiti, da República Dominicana, da Síria, do Marrocos, de países da América do Sul, dentre outros. Embora o Brasil tenha recentemente inaugurado uma política nacional específica para imigrantes (Lei13445/2017, de 22/11/2017), a presença destes em território nacional vem aumentando desde 2010 e, novos rostos configuram este novo fenômeno, especialmente pela mobilidade espacial de trabalhadores, já considerada uma das maiores, nos últimos 100 anos.

Estima-se que nos últimos anos, apenas quanto à população haitiana, aproximadamente 40 mil pessoas imigraram para o Brasil e destes mais de 60% buscaram a região sul (ZAMBERLAM, *et. al*., 2014). Neste cenário, destaca-se a cidade de Chapecó[4], localizada na região oeste de Santa Catarina, como uma das direções de maior entrada imigratória. Desta forma, pesquisadores e profissionais de diferentes localidades[5], instituições[6] e áreas de conhecimento[7], sensíveis à questão das migrações, idearam a criação de um grupo de estudos como um espaço para a troca de saberes, reflexões e experiências, com a possibilidade de desenvolver ações com e para os imigrantes que encontram-se na região oeste de SC.

Em razão deste cenário, em 2014, cria-se o Grupo de Estudos sobre Imigrações para a Região Oeste de Santa Catarina – GEIROSC[8], vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Câmpus Chapecó-SC, o qual pela formação acadêmica de seus integrantes, compõe-se de um grupo interdisciplinar e interinstitucional para estudos e ações

3Em 1850, a Lei Eusébio de Queiróz modificou a legislação escravista brasileira (A lei proibia o tráfico de escravos para o Brasil.)

4 Segundo dados da Delegacia de Polícia Federal de Chapecó, até maio de 2016, aproximadamente 4.000 estrangeiros buscaram o órgão público federal para as providências legais com passaportes, destes 90% são haitianos e os outros 10% seriam senegaleses, latino-americanos e outras nacionalidades. Este dado leva em consideração a abrangência das 84 cidades que compõem a regional desta delegacia, e que a maior concentração de imigrantes encontra-se nesta cidade.

5 Nova Erechim – SC, Chapecó – SC, Pato Branco – PR, Xaxim – SC, Mariana – MG.

6 UFFS, UTFPR, UFMG, UFSC, UNOCHAPECÓ, Mitra Diocesana de Chapecó, Congregações Religiosas.

7 Integram o grupo graduandos, mestres, doutorandos e doutores das áreas de: Humanidades: Educação, Linguística, Pedagogia, Filosofia; Ciências Sociais Aplicadas: Direito, Ciências Sociais e Administração; Saúde: Enfermagem, Psicologia.

8O GEIROSC atualmente encontra-se vinculado como um grupo de estudos da UFFS, Campus Chapecó.

sobre imigrações, na perspectiva dos direitos humanos.

Com efeito, mesmo com o esforço das instituições, sejam públicas ou privadas, para o enfrentamento da problemática, evidencia-se no panorama brasileiro, a carência de dados informacionais e de políticas públicas, eis que os diálogos são esparsos, desconectados e desintegrados, além da inexistência de uma rede de apoio nacional.

GEIROSC: CONSTITUIÇÃO E ATUAÇÃO NO OESTE CATARINENSE

O GEIROSC – Grupo de Estudos sobre Imigrações para a Região Oeste de Santa Catarina, vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, é formado por estudiosos e profissionais de várias áreas do conhecimento (Pedagogia, Psicologia, Letras, Ciências Sociais, Filosofia, entre outras), motivo pela qual tem caráter interdisciplinar e é interinstitucional, uma vez que seus componentes são de várias instituições públicas e privadas e trata-se de um grupo de estudos específicos que atua e pesquisa sobre a situação migratória da região oeste de SC.

Pode-se compreender a constituição deste grupo como uma possibilidade de espaço de diálogo, reflexão, troca de experiências e sensibilização quanto à questão das imigrações na contemporaneidade, principalmente para a região oeste catarinense. A atuação deste grupo busca por respostas sobre o fenômeno da imigração que tem sido constante no Brasil e identifica a deficiência de políticas públicas que garantam os direitos dos imigrantes, notadamente, nos últimos anos, com a maciça entrada no país.

Sayad (1998, p. 54-55) entende que “um imigrante é essencialmente uma força de trabalho, e uma força de trabalho provisória, temporária, em trânsito (p.54)”. Fundamentado no princípio da condição do migrante como trabalhador, para o autor, o termo trabalhador imigrante significa um pleonasmo; pois a pessoa migrante continua ser vista como trabalhadora durante toda a vida no país, mesmo se destinado a morrer naquele lugar, recebendo um tratamento como provisório que pode ser revogável a qualquer tempo. O trabalho condiciona, dessa forma, toda a existência do imigrante, não sendo qualquer trabalho e um tipo que não se encontra em qualquer lugar, mas um trabalho voltado para o 'mercado de trabalho para imigrantes', o qual estabelece um lugar para estes sujeitos.

É um grupo diferenciado, pois não realiza apenas estudos sobre imigrações, mas, todos possuem participação proativa, eis que realizam atividades solidárias e de apoio junto às comunidades de imigrantes. Além de organizar, participar e operar em eventos festivos e acadêmicos, fomentando a discussão do tema em nível local, estadual e nacional, bem como

se preocupa com a integração e a interação entre a população imigrante e a comunidade de brasileiros, a fim de eliminar a estranheza das novas culturas (língua, práticas religiosas, danças, músicas, modos de ser e viver, entre outros) e a adaptação social, com o intuito de uma convivência harmônica e salutar.

Desenha-se como meta em um futuro próximo do GEIROSC, a execução das pesquisas em andamento, a construção de um banco de dados, a continuidade da participação nas discussões nacionais, estaduais e, em especial, localmente, além de reafirmar o compromisso e o papel do grupo no processo de construção de uma sociedade justa, ética, equitativa, humana e acolhedora em relação aos imigrantes, quer pelas condições de vulnerabilidade social destes, quer pela luta em prol da obtenção e garantia de seus direitos e deveres em terras brasileiras. Ademais, o contato com outras culturas, etnias e experiências de vida, faz-nos mais humanos, pois nos obriga a olhar o outro - "o estrangeiro" - a nos reconhecer nele e proporciona vivenciar a riqueza, a complexidade e os desafios de conviver em uma comunidade multiétnica, desenvolvendo o respeito, a tolerância e a partilha.

Diante deste cenário, compreende-se que todos os espaços de discussão e troca de experiências contribuem para a qualificação do debate, a desconstrução de preconceitos construídos contra os imigrantes e para a compreensão do contexto contemporâneo das migrações no Brasil, especialmente, a abrangência alvo de estudos e ações do GEIROSC que consiste na região oeste de Santa Catarina.

GEIROSC: Atividades 2014-2018

Em início de 2014 fez-se a divulgação de criação do grupo e chamamento para o primeiro encontro, que ocorreu em 23/04/2014, no Centro de Referência em Direitos Humanos/UFFS. Nessa ocasião fizeram-se presentes 6 (seis) interessados na discussão da temática, seja por interesse individual ou por representar a instituição a que pertence (que atua profissionalmente com os novos imigrantes que estão se aproximando da região). Na primeira reunião, ocorrida em 24 abril de 2014, o grupo teve como pauta reflexões a partir do vídeo REKOMANSE/RECOMEÇO[9]. Com o propósito de conhecer mais sobre o movimento migratório recente no oeste de Santa Catarina, foram sugeridas aos membros presentes: a consulta à *homepage*: "Até Breve Haiti: A história de haitianos traficados ao Brasil [10]" e as leituras: "A globalização Inacabada" e o livro "Psicologia/imigração e cultura".

9 Rekomanse - Documentário sobre a vida dos Haitianos no Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Cd9zIqEfDUk
10Disponível em: http://atebrevehaiti.com/

Em razão de se tratar de um grupo, cujos encontros caracterizar-se-iam pela sua riqueza específica, estes passaram a ocorrer mensalmente, nas dependências do Centro de Referência em Direitos Humanos Marcelino Chiarello da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), localizado na Unidade Bom Pastor do Campus Chapecó da UFFS.

Não obstante, a trajetória do grupo em 2014 foi marcada por uma dinâmica que consistiu em encontros e organização/participação de eventos. Ao todo, ocorreram 6 (seis) encontros, em cuja pauta[11] constava leituras, vídeos e debates sobre a questão da imigração. A cada encontro, registra-se a presença dos participantes e elabora-se uma memória.

Quanto aos eventos, os pesquisadores auxiliaram na criação e organização de dois importantes eventos, quais sejam: 1) Conferência Livre de Migrações e Refúgio, realizada em 2014; 2) 1º Diálogo com Mulheres Imigrantes sobre Saúde Feminina: cuidados e prevenção, realizada em novembro de 2014, na UFFS – Campus Chapecó, promovido pelo PROHAITI[12] em parceria com o CRDH/UFFS. Um dos grandes aspectos que merece ser destacado nestes eventos refere-se à participação de mais de cinquenta imigrantes haitianos e senegaleses além de representantes de entidades públicas e privadas do município de Chapecó e região.

O Grupo também teve representatividade em dois outros momentos importantes para a cidade de Chapecó e região, quais sejam: a) no Seminário Regional sobre Migrações, promovido pela Diocese de Chapecó, com a presença do Padre Paolo Parise13 da Missão Paz - SP, realizado nesta cidade, em setembro de 2014, e, b) na Reunião de Trabalho, promovida pelo Poder Legislativo Municipal de Chapecó, em outubro do mesmo ano, na Câmara de Vereadores.

No ano de 2015, o grupo iniciou suas atividades no mês de março. Por consenso, passou a denominar-se Grupo de Estudos sobre Imigrações para a Região Oeste de Santa Catarina – GEIROSC. O Centro de Referência em Direitos Humanos Marcelino Chiarello/UFFS permanece na parceria com as atividades do Grupo de Estudos, cedendo o espaço físico para as reuniões mensais e na realização de atividades.

Várias atividades em 2015 congregaram os integrantes do GEIROSC, dentre elas, a participação em diversos eventos, cuja temática tem sido a imigração contemporânea para o Brasil: Seminário Regional das Pastorais Sociais, ocorrido em Rio do Oeste/SC, com o objetivo de refletir sobre as Migrações em Santa Catarina e contou com a assessoria da Ir.

[11] Conhecer o trabalho da Missão Paz-SP, Roteiro de viagens dos imigrantes haitianos, Relatórios do IMDH
[12]Programa de inserção de estudantes Haitianos da UFFS – campus Chapecó.
[13]Religioso scalabriniano e atual coordenador da Missão Paz, São Paulo – SP.

Rosita Milesi[14]; Reunião técnica sobre as ações realizadas pelo Conselho Nacional de Imigração - CNIg, realizada em abril, na Gerência Regional do Trabalho e Emprego de Chapecó; Audiência Pública, promovida pela Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC), ocorrida em Florianópolis em junho do corrente ano com a apresentação das perspectivas e dos processos imigratórios na região de Chapecó.

Além destes eventos, integrantes do grupo foram convidados a realizar palestras sobre as imigrações contemporâneas no Conselho Municipal de Saúde e no Conselho Municipal de Trabalho e Emprego no município de Chapecó. Houve a participação em reuniões em Florianópolis/SC para conhecer grupos e atividades desenvolvidas por instituições naquela localidade com imigrantes, tais como a Pastoral do Migrante, o Grupo de Apoio de Imigrantes da Região de Florianópolis, a UDESC.

Ainda em 2015, uma importante ação do GEIROSC consistiu na realização de um encontro de formação, em parceria com o Centro de Referência em Direitos Humanos Marcelino Chiarello/UFFS, com o tema "A imigração no Brasil hoje", sob a orientação do CIBAI – Porto Alegre. A atividade ocorreu em julho, e contou com cerca de cinquenta participantes dos estados de SC e do PR, dentre pesquisadores, estudantes, servidores públicos municipais e estaduais, representantes sindicais, profissionais liberais, representantes da Igreja Católica, imigrantes haitianos e senegaleses, dentre outros participantes.

O preparo para as apresentações nas defesas de mestrado, doutorado e trabalhos de conclusão de curso dos membros do grupo apontam para respostas às inúmeras problematizações encontradas por esses pesquisadores.

No ano de 2016 foi um ano importante de aproximação às redes de apoio e atendimento aos imigrantes e refugiados no país. Com cadeira conquistada junto à rede do IMDH – Instituto de Migrações e Direitos Humanos[15] de Brasília - DF, coordenado pela Irmã Rosita Milesi, muitas oportunidades se abriram para facilitar o apoio e principalmente o conhecimento que envolve a documentação dos imigrantes. Com orgulho enorme hoje o GEIROSC faz parte da Rede Solidária[16], do IMDH.

É muito significativo, para o Grupo, fazer parte da Rede Solidária, pois nela se ampliam as parcerias, somam-se forças, fortalecem-se laços, maximizam-se recursos no que se refere ao apoio e ao atendimento ao imigrante e ao refugiado no Brasil. Destaca-se a aproximação com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, ACNUR, e uma

[14] Advogada, Religiosa da Congregação Scalabriniana, Diretora do Instituto de Migrações em Direitos Humanos (IMDH) - Brasília-DF.
[15] IMDH www.migrante .org.br
[16] Rede Solidária http://www.migrante.org.br/index.php/2014-01-14-00-36-49/atuacao/rede-solidaria/

riqueza, não somente para os migrantes ou para os refugiados, mas para todos que trabalham com ideais humanitários que se alimentam permanentemente dos seus êxitos e também dos fracassos. A Rede Solidária para Migrante e Refugiados tem o objetivo de fortalecer seus laços e relações para, em sentido amplo, desempenhar, no âmbito de suas possibilidades e alcance, exaltando o papel de defender os direitos das pessoas em mobilidade e, entre elas, de modo especial, identificar os que solicitam refúgio ou possíveis refugiados, para orientá-los e preservar a garantia do seu direito de não devolução para locais ou países onde sua vida está ameaçada, se encontra em perigo.

Ainda, foram desenvolvidos estudos sobre a nova lei de Migração por meio de rodas de conversa e campanha intitulada #SOMOSTODOSMIGRANTRES, com o objetivo de refletir sobre o processo migratório e nos colocar dentro dele. Afinal, somos migrantes ou descendentes de quem já usufruiu desse direito de migrar, direito de ir e vir em busca da felicidade.

Em 30 de junho de 2018, realizou-se o evento "Migração, Direitos Humanos e Políticas Públicas, na UFFS, em Chapecó-SC.

Dentre as atividades do GEIROSC, seus pesquisadores desenvolvem seus estudos, na forma de TCC, dissertação e tese, relacionados às Linhas de Estudo do Grupo, quais sejam:

a) Imigração e Direitos Humanos

Nesta Linha, a preocupação está na defesa da relação entre imigração e direitos humanos. Uma das pesquisas de destaque, vinculada à Área da Psicologia, abordando o tema "Imigração de haitianos para Chapecó: uma questão de direitos humanos em um mundo sem fronteiras"[17] foi o Trabalho de Conclusão de Rosane Padova. A pesquisa buscou problematizar a atenção das necessidades básicas dos haitianos e a contribuição da Psicologia para a garantia dos direitos destes sujeitos em Chapecó. O objetivo norteador preocupou-se em compreender as contingências que geram o processo imigratório de haitianos para Chapecó visando analisar as formas de garantia dos Direitos Humanos e as contribuições da Psicologia na compreensão e promoção dos processos de inclusão/exclusão (PADOVA, 2015). A referida pesquisa, com abordagem qualitativa, buscou acompanhar diversas atividades organizadas pela Associação de Haitianos de Chapecó, as experiências individuais e grupais vivenciadas pelos sujeitos. Participaram da pesquisa, através de entrevistas reflexivas, cinco haitianos que contribuíram trazendo dados para as análises que estão sendo realizadas.

17 A pesquisa foi desenvolvida pela acadêmica Rosane Padova, no curso de Psicologia, da UNOCHAPECÓ, sob orientação do professor Dr. Celso Tondin.

b) Imigração e Educação

O centro de abordagem desta Linha está na vinculação da imigração com a educação, entendendo a educação como um direito universal, e entende a migração e imigração como um fenômeno e um complexo sistema que sempre existiu na sociedade e na vida humana, desencadeado por inúmeras razões. Envolve a mobilidade de indivíduos, grupos ou elementos culturais no espaço social, além de abranger estruturas, meios, cultura e significados e manter ideias de liberdade, progresso, modernidade e oportunidade. Foram defendidas duas pesquisas em nível de mestrado, que dialogam entre si: "A inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não-escolares no oeste de Santa Catarina", tema desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UNOCHAPECÓ. Considerando que o processo migratório haitiano no oeste do estado de Santa Catarina tem se intensificado e vem sendo marcado com expressivo número de imigrantes, especialmente entre os períodos de 2013 a 2015, ancorados pela Política Nacional Humanitária de apoio ao Haiti[18]. Esse fenômeno social demanda por cuidados especiais e atenção das políticas públicas, em especial, para os processos educacionais formais e informais da região (BORDIGNON, 2016. p.89). A necessidade de aprender a língua portuguesa, bem como a oportunidade de se profissionalizar, de estudar são fatores que têm levado essas pessoas a procurarem espaços educacionais, para além das atividades laborais previstas na política migratória a que estão ligados ou destinados. Delimitou-se para campo de estudo e de pesquisa os municípios de Chapecó, Xaxim, Nova Erechim, São Carlos e Águas de Chapecó. As questões de pesquisa[19] problematizaram: a) Como se configuram as experiências escolares e não escolares oportunizadas aos cidadãos imigrantes haitianos? b) Quais os contextos escolares e não escolares possibilitados para a imigração haitiana? c) Como os processos educativos para imigrantes estão disponibilizados no Brasil e mais especificadamente nos municípios citados. Como objetivo geral almejou-se acompanhar e analisar experiências educacionais em contextos educativos escolares e não escolares desenvolvidos com ou para imigrantes haitianos.

Essa temática é nova, porém pouco percebida na academia como apontam os autores:

> Em relação à presença haitiana no Brasil, a discussão sobre a inserção no ambiente escolar é nova, contudo, não é uma novidade em relação à mesma problemática em outros lugares, [...]. Dada dinâmica da imigração haitiana e, ao mesmo tempo, do desenvolvimento de estudos sobre o tema, não podemos fazer afirmações de que não haja trabalhos que contemplem a temática no

18Resolução Normativa Nº 97, de 12 de janeiro de 2012, do Conselho Nacional de Imigração.
19Pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação na UNOCHAPECO por Sandra de Avila Farias Bordignon.

Brasil. (COTINGUIBA & COTINGUIBA, 2015)

Elementos como educação, cultura, cidadania, direitos humanos, trabalho e atenção à saúde estiveram presentes nesta pesquisa.

Outra pesquisa[20] foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional(PPGDR), da UTFPR Campus Pato Branco, com o tema: "Educação para haitianos em contextos escolares e não escolares: realidade e desafios no sudoeste do Paraná". O principal objetivo consistiu em diagnosticar e analisar experiências de ensino em contextos de ensino escolares e não escolares desenvolvidos com ou para imigrantes haitianos no Sudoeste do Paraná. Para tanto, buscou-se analisar princípios e diretrizes de políticas públicas brasileiras para imigrantes, em especial para haitianos. E empiricamente, centrou-se em selecionar municípios do sudoeste do Paraná que apresentassem maior número de imigrantes haitianos, identificando contextos de ensino escolares e não escolares para estes imigrantes e como se dá o seu processo de ensino-aprendizagem, permanência, qualificação, representação dos participantes quanto à sua formação, dentre outras abordagens.

Além disso, integram esta Linha e as demais, dois projetos interinstitucionais, um deles aprovado na Chamada MCTI/CNPQ/MEC/CA PES Nº 22/2014 – Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas, intitula-se: "*A mobilidade espacial da força de trabalho haitiana no século XXI e impactos para o desenvolvimento regional na percepção de educadores, industriais, comerciantes e profissionais da saúde: um estudo deste fenômeno na s regiões sul e norte"*. O segundo, em desenvolvimento, aprovado pela Chamada CNPq/ MCTI Nº 25/2015 Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas "*Práticas institucionais de agentes públicos e atores da sociedade civil com migrantes e refugiados nas regiões sul e norte do Brasil: dos direitos universais à realidade de acesso à educação, trabalho, saúde e seguridade social"*.

Ambos os projetos são interdisciplinares e interinstitucionais envolvem pesquisadores do Sul e do Norte do país, docentes, gestores públicos, estudantes de graduação e pós-graduação, ONGs, Igrejas, associações, atores da sociedade civil organizada, trabalhadores haitianos e haitianas.

c) Imigração e Atenção à Saúde

Estudar os fenômenos migratórios é considerar as diversas áreas que contribuem para a compreensão desse movimento, dentre elas, a saúde é a principal abordagem desta Linha.

20A pesquisa foi desenvolvida pela mestranda Taíze Giacomini, no programa já mencionado no texto.

Há duas pesquisas em fase de execução, as quais abordam a problemática da interface entre a imigração e a atenção à saúde: 1) Pesquisa[21], cujo objetivo principal é analisar como é realizada a atenção básica em saúde de imigrantes haitianos em Unidades Básicas de Saúde, no município de Chapecó – SC; 2) Pesquisa[22], tem por objeto identificar o contexto legal e de acolhimento de imigrantes haitianos nos serviços de atenção básica à saúde. As referidas pesquisas estão vinculadas e estão sob a orientação da mesma professora pesquisadora[23].

Neste sentido, realizar uma pesquisa que aborde a inter-relação desse fenômeno imigratório com as políticas de saúde vigentes pode possibilitar novas perspectivas para os profissionais de saúde no que se refere a um novo pensamento e prática das políticas de saúde para o atendimento das especificidades advindas dos imigrantes (RISSON, 2016). Ainda, os resultados destas pesquisas podem abrir novas perspectivas e possibilidades para o planejamento em saúde.

Em 2017 outro tema importante foi incorporado à temática migratória no que se refere ao conceito de cidadania e fraternidade. A defesa da tese de doutorado descrita a seguir:

d) Imigração, Cidadania e Fraternidade

Esta linha se preocupa com o estudo das migrações como demanda e como direito à cidadania, aliada aos estudos da fraternidade, tendo por embasamento a doutrina dos Direitos Humanos. Neste norte, a pesquisa já defendida, em nível de doutorado[24], objetivou verificar a gênese da cidadania na relação com o *autrement*, por uma tradução histórico-emancipadora da dignidade humana, cujo protagonista da cidadania consubstancia-se no sujeito cidadão e identificar a condição do imigrante (não-nacional) como legítimo cidadão, com direitos e deveres equitativos aos nacionais.

Considerando a complexidade da mobilidade humana internacional na contemporaneidade, em face do fenômeno globalizante, buscou-se contrastar as teorias que dão sustentação ao tema da cidadania com outros saberes, como o Estado Constitucional, as migrações e o Direito Fraterno, sendo que este propõe deslocar o olhar do sujeito de direito para o outro em suas concepções, ao evidenciar a dignidade humana nos campos da

21A pesquisa foi por Ana Paula Risson, graduada em Psicologia e mestra em Ciências da Saúde pela Unochapecó.

22 Fernanda Pilatti Moraes, acadêmica do curso de Psicologia da Unochapecó e bolsista de Iniciação Cientifica. Estas pesquisas estão vinculadas e possuem a orientação da Professora Drª. Ana Cristina Costa Lima.

23Estas pesquisas estão sob a orientação da Professora Drª. Ana Cristina Costa Lima, docente da UNOCHAPECÓ.

24A pesquisa é desenvolvida por Deisemara Turatti Langoski, Atualmente é aluna do Programa de Doutorado em Direito do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Santa Catarina- BRASIL, sob a orientação da Profa. Dra. Olga Maria Boschi Aguiar de Oliveira. Doutoranda pelo Programa de Doutorado em Direito do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Santa Catarina sob a orientação da professora Dra. Olga Maria Boschi Aguiar de Oliveira.

subjetividade e da relacionalidade.

Não se pode mais pensar em um processo que compreenda direitos, enquanto pertencentes e possíveis, exclusivamente aos nacionais ou apenas aos residentes de um determinado país. Por isso, faz-se necessário conceber uma demanda em torno do Estado Constitucional, que impõe considerar direitos cujas possibilidades de entrega são feitas na perspectiva do próprio Estado Democrático de Direito - tendo referida expressão o sentido de pensar em direitos afetos aos cidadãos circunscritos e pertencentes em uma comunidade, indistintamente considerados, quais sejam cidadãos e cidadãs do mundo. Deste modo, além de uma dogmática nacional dos direitos fundamentais seguida de uma família internacional do Estado Constitucional, tendo como alvo o direito dos migrantes, convém a efetivação dos Direitos Humanos – nos termos preconizados na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 – com um mínimo de multifuncionalidade e com estruturas jurídico-sociais, bem como, ideais de justiça e uma relacionalidade que contemple a acolhida e a hospitalidade, como meios de garantir o *ius migrandi* e o reconhecimento do imigrante como cidadão pertencente à cidade, para conferir a ampliação da concepção de cidadania, para uma cidadania fraterna. (LANGOSKI, 2017)

Compreende-se que todos estes espaços de discussão e troca de experiências contribuem para a qualificação do debate e para a compreensão do cenário contemporâneo das migrações no Brasil, especialmente o alvo de estudos e ações do GEIROSC que consiste na região oeste de Santa Catarina.

Em face do exposto, é possível visibilizar que os interesses e as Linhas de Estudo e Pesquisas dos integrantes do grupo são interdisciplinares e dialogam entre si, formando um elo consolidado e com bases teórico-científicas, para contribuir com a fundamentação e o amparo de políticas públicas em prol de imigrantes que vêm em busca de melhores condições de vida familiar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O GEIROSC é um grupo diferenciado, pois não realiza apenas estudos sobre imigrações, mas, todos possuem participação proativa, eis que realizam atividades solidárias e de apoio junto às comunidades de imigrantes. Além de organizar, participar e operar em eventos festivos e acadêmicos, fomentando a discussão do tema em nível local, estadual e nacional, bem como se preocupa com a integração e a interação entre a população imigrante e

a comunidade de brasileiros, a fim de eliminar a estranheza das novas culturas (língua, práticas religiosas, danças, músicas, modos de ser e viver, entre outros) e a adaptação social, com o intuito de uma convivência harmônica e salutar. Desenha-se como meta em um futuro próximo do GEIROSC, a execução das pesquisas em andamento, a construção de um banco de dados, a continuidade da participação nas discussões nacionais, estaduais e, em especial, localmente, além de reafirmar o compromisso e o papel do grupo no processo de construção de uma sociedade justa, ética, equitativa, humana e acolhedora em relação aos imigrantes, quer pelas condições de vulnerabilidade social destes, quer pela luta em prol da obtenção e garantia de seus direitos e deveres em terras brasileiras. Ademais, o contato com outras culturas, etnias e experiências de vida, faz-nos mais humanos, pois nos obriga a olhar o outro - "o estrangeiro" - a nos reconhecer nele e proporciona vivenciar a riqueza, a complexidade e os desafios de conviver em uma comunidade multiétnica, desenvolvendo o respeito, a tolerância e a partilha.

Diante deste cenário, compreende-se que todos os espaços de discussão e troca de experiências contribuem para a qualificação do debate, a desconstrução de preconceitos construídos contra os imigrantes e para a compreensão do contexto contemporâneo das migrações no Brasil, especialmente, a abrangência alvo de estudos e ações do GEIROSC que consiste na região oeste de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Sandra de Avila. Farias. Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos escolares e não escolares no oeste catarinense. **Dissertação de Mestrado em Educação**. UNOCHAPECÓ. 2016. 228p. Disponível em:http://fleming.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000e7/0000e75b.pdf

COTINGUIBA, M. L. P. COTINGUIBA, G. C**.** Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Revista Pedagógica.** Chapecó, v.17, n.33, p. 61-87, Jul./Dez. 2014.

GIACOMINI, Taíze. Experiências de ensino de língua portuguesa para haitianos em contextos educativos formais e não formais: um estudo no município de Pato Branco-PR. **Dissertação.** Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, PR, 2017.

LANGOSKI, Deisemara Turatti. O sujeito cidadão nos deslocamentos humanos forçados: uma concepção de cidadania fraterna. **Tese de Doutorado**. Programa de PósGraduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC, Florianópolis-SC, 2017.

PADOVA, Rosane. Imigração de haitianos para Chapecó (SC): uma questão de direitos humanos em um mundo. **Monografia de Graduação em Psicologia**. UNOCHAPECÓ. Chapecó/SC, nov. 2015.

RISSON, Ana Paula. **Cartografia da atenção à saúde de imigrantes haitianos residentes em Chapecó, SC**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Saúde. UNOCHAPECÓ. 2016. 173p. Disponível em: <http://fleming.unochapeco.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000e7/0000e752.pdf>.

SAYAD, A. (1998). **A imigração ou os paradoxos da alteridade.** Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

ZAMBERLAM, Jurandir *et al.* **Migrações no Rio Grande do Sul**: Algumas respostas aos desafios da mobilidade humana(1945/2015) . Porto Alegre: Solidus, 2016.

ZAMBERLAM, Jurandir *et al.* **Os novos rostos da imigração no Brasil**: haitianos no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Solidus, 2014.

O (RE) ENCONTRO COM O SUJEITO EM MEIO À SUA DIVERSIDADE: DA VIOLÊNCIA À GARANTIA DOS DIREITOS

Willian Edson Tomasi[1]
Bruna Sörensen[2]
Heloísa Derkoski Dalla Nora[3]

Resumo: O presente artigo tem por objetivo abordar e discutir os temas diversidade sexual, violência de gênero e Direitos Humanos. Deste modo, visa problematizar os atravessamentos que ocorrem nas nuances das manifestações de gênero, como sujeito subjetivo que foge à regra patriarcal normativa branco cisgênero e heterossexual, que contribuem para práticas de violência no contexto social contemporâneo. Desejamos pensar nos sujeitos a que nos referimos quando nos propomos a re/pensar nossas práxis enquanto sociedade, levando a discussão acerca de violência adiante para nos questionar se o fato de não darmos visibilidade às diferenças individuais (de gênero e suas manifestações) não seria também uma forma genérica de todo tipo de violência que se apresenta socialmente.

Palavras-chave: Gênero; Diversidade Sexual; Transexualidade

THE (RE) ENCOUNTER OF THE INDIVIDUAL TO ITS DIVERSITY: FROM VIOLENCE TO GUARANTEE OF RIGHTS

Abstract: The following article aims to approach and debate themes as sexual diversity, gender violence and Human Rights. Thus, pursuit to reason the crossing subjects that occur in the hues of gender manifestations, as a subjective individual that doesn't fit in the white normative patriarchal, cisgender and heterosexual society, which support the practice of violence in the contemporary social context. We wish to think about the individuals we refer when we propose to re-think our acts as a society, leading the discussion about violence towards to question if maybe the fact that we don't pay attention to the individual differences (of gender and their manifestations) would be a generic form of all kinds of violence that presents itself socially.

Keywords: Gender; Sexual Diversity; Transsexuality

[1] Acadêmico do XI semestre do Curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus Frederico Westphalen. Willian.tomasi97@gmail.com.
[2] Psicóloga formada pelo Curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus Frederico Westphalen. Bruna_sorensen@hotmail.com.
[3] Acadêmica do IX semestre do Curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus Frederico Westphalen. heloisaddallanora@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo pretendemos abordar os temas Diversidade Sexual e Violência de Gênero, assim como contextualizar esses conceitos e discutir como são encarados dentro de uma perspectiva dos Direitos Humanos. Usando os aportes teóricos dos estudos de gênero de abordagem pós-estruturalista (GUACIRA LOURO, 2007; JUDITH BUTLER, 2008), nos propomos a levantar uma reflexão acerca do modo como o Gênero foi construído socialmente e vem sendo encarado ao longo do tempo.

O próprio conhecimento científico, através de um método mais positivista, foi responsável pela criação de modos "certos e errados" de ser e existir. A ciência criou verdades sobre o corpo biológico que por anos foram incontestáveis e inabaláveis (GERGEN, 2009). O conceito de Gênero e de Sexo são exemplos disso. Por décadas esses dois fenômenos foram associados como sinônimos, sendo essa uma verdade inquestionável.

Judith Butler (apud SALIH, 2013) discute que verdades no âmbito da ciência e dos fenômenos psicológicos e sociais são meios de oprimir grupos que não se enquadram em tais normas. Foi criado um padrão muito rígido de se sentir e expressar as questões ligadas ao gênero e a sexualidade que marginalizaram sujeitos por anos. Embora o assunto tenha ganhado mais visibilidade nos últimos anos, o preconceito ainda existe e deve ser debatido.

Em meio a estas reflexões, destacamos uma citação de Robert Roswell Palmer (1974, p. 139 apud, SCOTT, 2005, p.15), que afirma que "a igualdade requer um ato de escolha, pelo qual algumas diferenças são minimizadas ou ignoradas enquanto que outras são maximizadas e postas a se desenvolver". Assim, compreendemos que falar sobre as relações de gênero, em meio a esse paradoxo que envolve a questão da igualdade e da diferença tem sido, na contemporaneidade, inevitável e, claro, desafiador.

Por meio desse resgate histórico, consideramos que é uma tendência social a prática de definir coisas e pessoas em um modelo considerado correto, saudável, impedindo que ameace a posição de poder exercida por aqueles que imperam socialmente. Contudo, em meio a essas definições, tornam-se condescendentes as classificações, rotulações a consequente padronização dos modos de convivência entre humanos. Com relação a isso, estudos sob uma abordagem feminista pós-estruturalista (GUACIRA LOURO, 2007; JUDITH BUTLER, 2008), por anos têm buscado desconstruir essa lógica social pautada em um modelo binário de manifestação humana, que distingue de forma bilateral homens e mulheres/feminino e masculino.

Somam-se a estes, os esforços de movimentos LGBT+ na luta pela igualdade de gêneros, que tem possibilitado um grande avanço para desconstrução desse pensamento, mostrando que "assim como o sexo não define necessariamente a identidade de gênero, a identidade de gênero não define a orientação sexual de uma pessoa" (KOTLINSKI, 2016, pg.1).

2 BREVE APRESENTAÇÃO DAS DINÂMICAS DE GÊNERO

Neste escrito, utilizamos as concepções defendidas pela psicóloga feminista Conceição Nogueira (apud BORGES et al, 2013), e acreditamos que não existe uma "essência"[4] que torna as coisas o que são. Sob essa perspectiva, assumimos uma posição que não se convence em admitir a existência de uma "essência" de sujeito, que normatiza e naturaliza modos de ser no mundo e/ou de vivenciar suas experiências, pautada em definições biológicas e físicas.

Neste sentido, destacamos o caráter político das práticas humanas e, consequentemente a nossa enquanto pesquisadores (as), de acordo com o que argumenta Lhullier (2009, p.208), ao conceituar a política. Assim, consideramos que nosso posicionamento é político, à medida que está envolvido/tem a intenção de contribuir, de alguma forma, para a manutenção ou para a transformação de uma determinada relação de poder político, ou ordem sociopolítica".

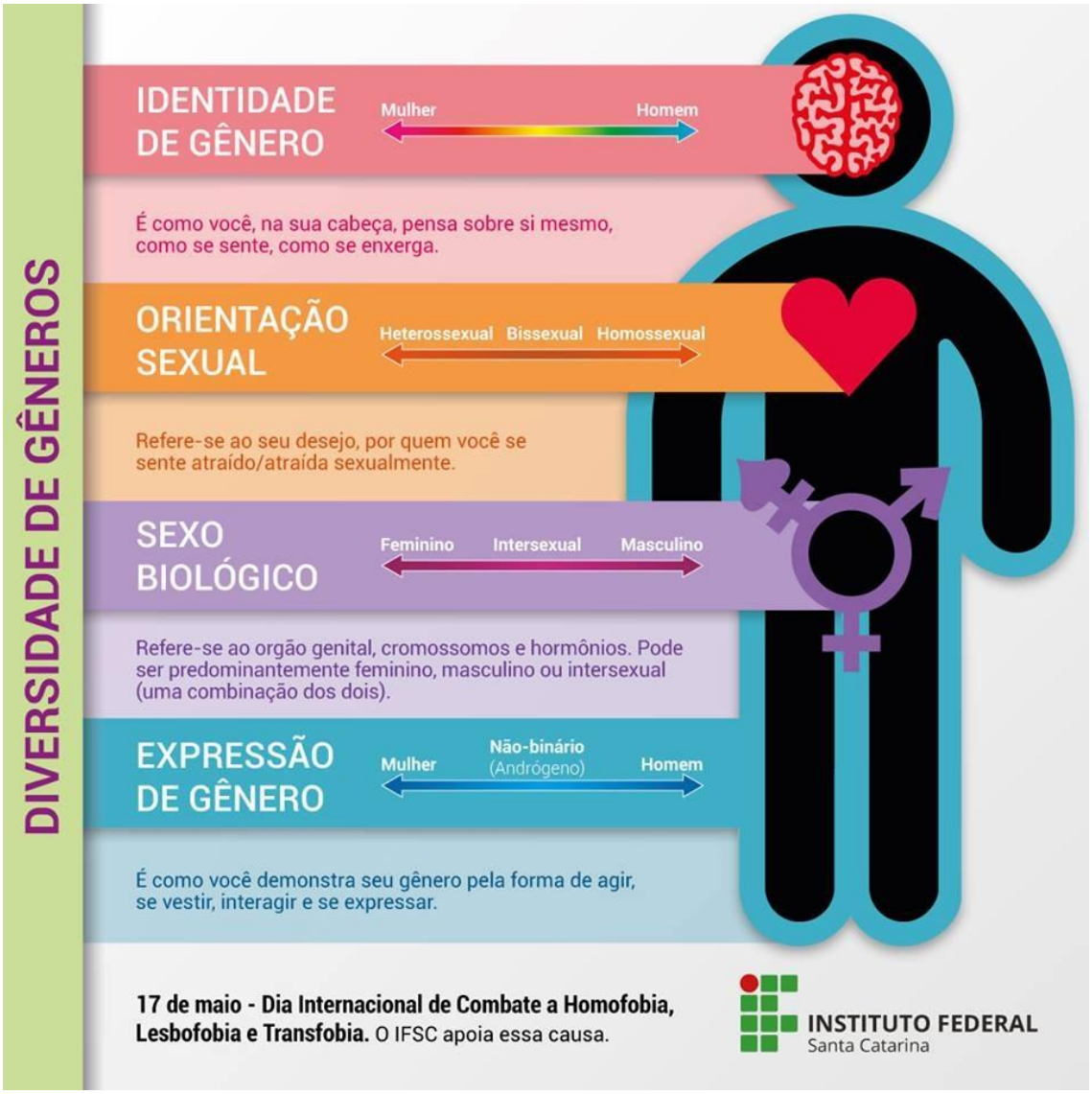
Nesse âmbito, conforme Michel Foucault (apud CADONÁ; STREY; SCARPARO, 2015, p.58), política refere-se à experiência, possível, por intermédio do surgimento de regimes de verdade, formas de subjetivação e jogos políticos que influenciam os modos de ser. Ademais, o poder aqui é compreendido como algo inerente a toda relação, e refere-se "à capacidade de produzir algo", sendo este algo, um valor, norma, ou comportamento social, por exemplo, conforme Guareschi (2004, p. 97).

Além de político, destacamos o caráter ideológico também apresentado por nossas práticas, porque, de igual modo, compreendemos que ações, pautadas em valores, buscam, por meio de instituições sociais – nesse caso a ciência – relacionar-se e modificar ou legitimar determinadas instituições de poder, presentes na sociedade, como é o caso das representações de saúde e gênero e sua influência no reconhecimento dos sujeitos e na produção de sua realidade.

[4] As aspas neste texto são utilizadas para destacar citações e também como forma de questionar determinadas expressões que assumem, de imediato, uma definição.

Acreditamos que existe uma diversidade nas formas de se reconhecer e se manifestar no mundo, independentemente de seu sexo biológico, orientação sexual ou identidade de gênero. Além disso, compreendemos o ser humano como um sujeito complexo e integrado, influenciado por uma mútua e constante interação entre as forças biológicas, psicológicas e sociais, que variam e agem em conjunto para determinar a saúde e a vulnerabilidade do indivíduo, conforme destaca Richard O. Straub (2005, apud FEITOSA, 2014, pg.3).

Para exemplificar, iremos usar uma arte desenvolvida pelo IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina) para o Dia Internacional de Combate a Homofobia. A imagem faz uma diferenciação dinâmica entre as nuances aqui discutidas:



Fonte: IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina.

Notamos que nenhuma delas é estagnada, mas sim um espectro com dois extremos, quebrando a lógica binaria de gênero pautada socialmente, que busca enquadrar a existência,

o modo de se expressar, de amar e assim, a própria subjetividade do indivíduo, por meio de um movimento hegemônico de exclusão dos que fogem à regra. Destacamos que

> Considerando que nos constituímos dentro uma sociedade patriarcal, heteronormativa e biologicista, a qual determina, limita e fiscaliza modos de ser e de viver a partir da prerrogativa binarista obsoleta que caracteriza apenas dois modos de existência, o binarismo fundamenta-se, inicialmente, através da lógica de reprodução humana e, essencialmente, como um dispositivo de controle social do patriarcado. Desse modo, o binarismo de gênero pode ser compreendido como um discurso que é constituído pela sociedade e que também a constitui. (PALMA; PADILHA, 2017, p.247)

Tendo em vista a noção de um mundo constituído social e relacionalmente, não há uma verdade única sobre coisas/pessoas que está aí para ser descoberta, mas sim, uma construção que se encontra na relação, e portanto, é relativa, à medida que se constrói e se modifica social e culturalmente. Não encontraremos um único modo de se fazer gênero e sim farias manifestações desse complexo fenômeno.

Em meio a estas considerações, sugerimos pensar: em que consiste a diversidade sexual e de gênero? Para responder a esta pergunta, argumentamos que, de modo geral, diante da complexidade que envolve o humano, as pessoas se desenvolvem de forma singular. Não nos constituímos apenas sob influência exclusiva da anatomia, por exemplo, mas somos atravessados por uma pluralidade de fatores biológicos, psicológicos, socioambientais, culturais, políticos, emocionais, etc., que terão influência sob nossas formas de expressões individual e também sexual.

Ao encontro dessas considerações vem os pressupostos defendidos pela terceira onda do feminismo e pelo movimento Queer, que, por meio de seus argumentos, nos permitem ir além das definições que postulam o sexo como características biológicas e o gênero como representação de fatores socioculturais, para defender que ambos são explicados tanto pela biologia, quanto pela cultura, história e política, não sendo possível (e talvez nem necessário) identificar as demarcações de cada discurso sobre o sujeito. Ainda, nos dão aparato para repensar teorias que se apresentam como "verdade", que frequentemente são usadas para embasar "pressupostos ideológicos que oprimem certos grupos sociais, particularmente as minorias ou os grupos marginalizados", tal como a homossexualidade, que frequentemente é vista como imprópria. (BUTLER apud SALIH, 2013, p.13).

Para além disso, socialmente, temos um conjunto de teorias que lutam por garantir muito mais que a liberdade de expressão, mas também a dignidade individual de cada ser. Cotidianamente, estamos envolvidos em uma sociedade que julga, classifica e ainda viola direitos considerados fundamentais e inerentes a todo ser humano. Entretanto, nem sempre o

que é previsto em lei – mesmo que esta lei seja um acordo Universal, como é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 – garante o respeito à pessoa humana.

Todos temos direitos, todos podemos viver, ter nossa liberdade de expressão, conforme prevê a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seus artigos 2, 3 e 7 que, respectivamente, asseguram que "todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie", sendo que estes direitos caracterizam-se pelo "direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal", uma vez que "todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção [...] contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração" (ONU, 1948).

Cabe considerar, que a atual configuração social, que revela traços de suas construções histórica, ainda hoje, por meio de seus discursos de saber, cria relações de saber poder, descritas por Foucault (apud EIZERIK 2006), que legitimam práticas de dominação e violência, sobretudo quando se trata das questões de gênero. São por essas relações, que por mais bela que seja nossa constituição (BRASIL, 1988), o nosso código penal não tem uma aplicabilidade de maneira homogênea, mas sim, com diversos atravessamentos de ordem social, político, biológico, como as questões de gênero apontadas anteriormente.

Diante disso, defendemos que cada sujeito compreende uma série de particularidades e que, por isso, somos singulares e precisamos ser respeitados por nossas características, ao invés de sermos enquadrados em alguma categoria social, previamente definida, que tenda a nos limitar para legitimar uma ordem social institucionalizada, tida como natural, embora construída e legitimada pela própria sociedade que a vivencia. Contudo, quais são as diferenças que importam ou não para que as pessoas tenham a garantia de direitos políticos iguais? (CONDORCET, 1976 apud SCOTT, 2005).

Com a premissa de gênero como dualidade e socialmente relacionado ao sexo, se pressupõe a díade masculino-feminino, onde cada uma destas interfaces de gênero, cada corpo, é carregado de significados culturais interpretados de uma maneira discursiva hegemônica. A partir disto, práticas que normatizam e ditam regras de gênero com o intuito de manter o desejo heterossexual, são contribuintes para as faces da discriminação que enfrentam as minorias (BUTLER apud PALMA; PADILHA, 2017, p.244).

Segundo uma pesquisa feita pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), que há 38 anos coleta estatísticas de assassinato de homossexuais e transexuais no Brasil, houve um aumento de 38% nos homicídios de LGBTs em relação ao ano de 2016, passando de 343 para 445 baixas. Porém, o antropólogo e fundador da GGB Luiz Mott, diz que estes dados foram retirados a

partir de notícias, indicando que tal estatística representa apenas a ponta do iceberg (O GLOBO, 2018).

Apesar de ter sido criado um Projeto de Lei que criminaliza a homofobia, o PL da homofobia foi arquivado em 2015, após ter passado oito anos no Senado sem obter aprovação, o que faz com que atualmente, não exista punição contra crimes, especificadamente homofóbicos. Ligado a questões culturais, religiosas e/ou por pensamentos machistas, a prática da violência contra lésbicas, gays, travestis, transexuais é exorbitantemente alta. Não diferente dos índices de violência doméstica do Brasil, onde se tem uma denúncia de violência contra mulher a cada sete minutos.

Estes dados continuam aumentando pois temos uma problemática nas relações de poder e resistência em nosso país. Quando temos um grupo como LGBTs, que são considerados anormais, patológicos, e, portanto, uma aberração a norma heterossexual, esse grupo está "sujeito a marginalização e aos efeitos subordinadores do controle social" (SPARGO, 2017, p.20). Se são os que ocupam as posições de poder socialmente que veem as minorias com desdém, o que fazer para que os índices de criminalidade contra os grupos marginalizados parem de aumentar? Resistir. "Não há relações de poder sem resistências; estas são tão mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo onde se exercem as relações de poder" (FOUCAULT apud SPARGO, 2017, p.20).

Temos um bom exemplo de resistência com o caso da Indianara Siqueira, ativista e militante transexual, legalmente declarada como homem, porém com um corpo considerado de "mulher", feminino, em protesto à sociedade patriarcal, retira sua blusa durante a Marcha das Vadias[5] de 2013 no Rio de Janeiro, deixando seus seios desnudos. Logo, Indianara é detida por ato obsceno previsto pelo código penal Art. 233 e 234 que tratam do crime de "ultraje público ao pudor", criando assim, o que ela chama de "sinuca de bico" na justiça, pois segundo ela:

> A justiça criará também um dilema. Se me condenar estará reconhecendo legalmente que socialmente eu sou mulher e o que vale é minha identidade de gênero e não o sexo declarado em meus documentos, e isso então criará jurisprudência para todas xs[6] pessoas trans serem respeitadxs pela sua identidade de gênero e não pelo sexo declarado ao nascer. Se reconhecer que sou homem, como consta nos documentos, estará me dando o direito de caminhar com os seios desnudos em qualquer lugar público onde homens assim o façam, mas também estará dizendo que homens

[5] Movimento feminista em prol dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero.
[6] O *x* empregado neste contexto faz alusão às pessoas não-binarias, buscando englobar todas as nuances de gênero sem discriminação.

> e mulheres não são iguais perante a lei (SIQUEIRA apud LUCKMANN; NARDI, 2017, p.1240).

Ela esclarece aquilo que vínhamos discutindo durante o artigo: mais do que uma pessoa cometendo um "crime", o que está e é julgado nas entrelinhas é o corpo feminino, considerado ofensivo, ultrajante, e sendo assim, digno de censura. Isso fica ainda mais claro quando relata que na delegacia, seu namorado, um homem transexual legalmente declarado mulher, já com a cirurgia de mastectomia, tira a camisa como forma de exemplificar que tecnicamente teriam que *lhe* prender também. Seu registro de cartório nunca esteve em jogo, mas sim o poder patriarcal instituído sobre aquilo que é feminino, pois, segundo Butler "como um *locus* de interpretações culturais, o corpo é uma realidade material que já foi situada e definida em um contexto social". (BUTLER apud SALIH, 2013, p.13).

O simples fato de ser o próprio corpo já é tão carregado de conceitos, onde temos que assumir e interpretar normas de gênero que nos foram transmitidas; já somos ao nascer tão discursivamente traçados e constituídos que mesmo que busquemos por uma "liberdade" acabamos por entrar em outra caixinha estereotipada, pois, o gênero é uma maneira de assumir tais papéis, interpretando-os de uma maneira cultural.

Os corpos são estereotipados dentro de conceitos que contribuem para que essa hierarquia de gênero, privilégio e opressão se perpetue. Mas quem cria esses conceitos? Quem dita que o corpo feminino – e ainda mais o corpo transexual feminino - é subversivo e deve seguir e se encaixar dentro de certo padrão? Mas o mais importante, quem se beneficia disso? Se temos um nicho hierárquico com poder suficiente para ditar que, por exemplo, os homens podem ficar sem camisa a qualquer momento e em qualquer lugar, diferente das mulheres, vistas como posse, objeto e ultrajantes, se não alterarmos as bases de poder social questionando e desafiando normas esses privilégios vão continuar perpetuando (LOBER; MARTIN, 2001, p.267).

CONCLUSÃO

Diante da discussão que aqui foi abordada acerca dos assuntos que envolvem as discrepâncias de gênero e a garantia dos direitos humanos, entendemos que cabe, diante das situações, quando falamos em diversidade de gênero ou quando nos voltamos para os casos de violência envolvidos nesse contexto, pensar primeiramente em resgatar o sujeito que está envolvido em um emaranhado de rótulos e condenações. Compreendemos que é importante

permitir o desenvolvimento e a maneira de se apresentar do ser humano, de modo a contemplar seus aspectos biopsicossociais, promovendo a garantia dos direitos à liberdade, autonomia e espontaneidade para expressarmos nossa subjetividade de modo seguro como previsto em lei. Além disso, convém ressaltar que não acabe ao Estado ou qualquer outra instituição ditar uma regra universal de comportamento, e sim, garantir que nenhuma parcela da sociedade seja excluída ou criminalizada apenas pelo seu modo de se expressar, e nós precisamos lutar por isso.

Considerando o fato de que não nos desenvolvemos quanto sujeitos de maneira linear e objetiva, mas sim trazendo à tona nossas características subjetivas, algumas vezes intrínsecas, como o sexo designado ao nascimento, em contraste com os atravessamentos que encontramos durante o nosso devir como ser humano. Esses atravessamentos podem ser tão demarcadores e taxativos quanto nossas características biológicas, tais como a cultura em que estamos inseridos, nosso núcleo familiar, a maneira em que a sociedade conversa com as leis e normas impostas, e o cenário político e midiático que se encontra, sempre em conversa com ser. Pois "nenhum fator intervém na vida psíquica sem ter revestido um sentimento humano; não é o corpo-objeto descrito pelos cientistas que exige concretamente e sim o corpo vivido pelo sujeito" (BEAUVOIR, 1970, p.59).

Quando temos conhecimento desses processos, que se dão de forma dinâmica, podemos repensar o papel ocupado socialmente pelo diferentes grupos minoritários em relação aos considerados "corretos".

Gostaríamos de salientar uma frase de Gayle Rubin que menciona o fascinante "sonho de uma sociedade andrógena e sem gênero (mas não sem sexo), em que a anatomia de cada um é irrelevante para o que cada um é, faz, ou com quem cada um faz amor" (RUBIN apud UZIEL, 2011, p.20). Por mais utópico que esse pensamento possa parecer, a nosso ver, estamos socialmente caminhando em direção à realização desse sonho, com a abertura de espaços para problematização e desconstrução das normas e dos padrões de gênero. Assim como, com a resistência dos movimentos feministas e LGBTs, que põe a pensar sobre aquilo que está enraizado culturalmente.

É renovador que mesmo em meio a tanta discriminação, percebemos uma inserção das minorias em ambientes considerados de prestigio social, como no mercado de trabalho "habitual", escolas e universidades. Quando falamos sobre minorias, é importante falar sobre representatividade e a importância que é ter, durante sua formação quanto sujeito, alguém com quem se identificar que ocupe diferentes áreas sociais, gerando sentimentos de pertencer,

de capacidade e motivação para atingir quaisquer que sejam seus objetivos quanto cidadão, e não seguindo um destino traçado rumo à margem social. Mudando aos poucos as concepções de individuo e tornando familiar o desconhecido aos olhos daqueles que mais subjugam os que não são iguais a si, para que cada vez mais o diferente deixe de ocupar um lugar marginalizado, pois segundo Yáskara e Vitória:

> Quando um elemento é associado a uma categoria pré-existente e passa a ter um ícone material de representação para que possa ser compreendido socialmente, a não categorização acaba por torna-lo inexistente, no sentido da representação social [...] Se a sociedade apreende a realidade a partir do gênero, e dentro disso, a partir dos estereótipos e das normatizações construídas em cima do conceito, entender o processo não binário é romper com fundamentos que dão significado ao mundo que conhecemos. É a possibilidade de compreender a existência de um corpo que não está inscrito dentro da matriz cultural hegemônica, tratando-se de gênero e sexualidade, além de não estar inscrito em nenhum espaço formal de representação social. Um corpo autônomo que pressupõe uma identidade singular (PALMA; PADILHA, 2017, p.244).

A busca por uma igualdade de gênero é contínua, abrange diversas facetas da nossa vida e está longe de acabar. As diferenças existem quer a sociedade as oprimam ou não. Acreditamos ser de suma importância manter um dialogo e promover ambientes que proporcionem voz ativa para essas minorias, trazendo-as para os diferentes meios, como forma não só de empoderamento e representatividade, mas também para mostrar que essas pessoas existem, estão aqui e vão resistir, sempre em busca do seu espaço e dos seus direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFRICAS

BEAUVOIR, Simone De. **O Segundo Sexo: Fatos e Mitos.** Vol.1. São Paulo. Difusão Europeia do Livro. 4. ed. 1970.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BORGES, Lenise Santana; CANUTO, Alice de Alencar Arraes; OLIVEIRA, Danielle Pontes de. Abordagens de Gênero e sexualidade na Psicologia: revendo conceitos, repensando práticas. **PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO,** 2013, 33 (3), 730-745.

CADONÁ, E.; STREY, M. N.; SCARPARO, Helena, 2015. **Conceitos de Saúde e Cuidado na Mídia Impressa Brasileira: Uma Análise do Ano de 1990 sob a Perspectiva do Jornal Zero Hora.** No prelo.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948.

EIZIRIK, M. F. **Poder, saber e práticas sociais.** Psico, v. 37, n. 1, Pp. 23-29, jan-abr/2006.

FEITOSA, Fabio Biasotto. **A Depressão Pela Perspectiva Biopsicossocial e a Função Protetora das Habilidades Sociais.** Psicologia: Ciência e Profissão.

GERGEN, Kenneth J. O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis,** Florianópolis, v. 06, n.1, p. 299-325, jan/jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2009v6n1p299/10807>. Acesso em: 20 jun. 2018.

GUARESCHI, Pedrinho. **Psicologia social crítica:** como prática de libertação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

KOTLINSKI, K. **Diversidade Sexual – Uma breve introdução.** Disponível em: <http://www.mpgo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/diversidade_sexual-artigo_-_diversidade_sexual_-_artigos_e_teses.pdf>. Acesso em: 11 jun.2018.

LORBER, Judith; MARTIN, Y. Patricia. The Socially Constructed Body: Insights From Feminist Theory**.** In: KVISTO, P (org). **Illuminating Social Life: Classical and Contemporary Theory Revisited.** 6. Ed. Thousand Oaks: Sage Publications. 2012. p. 249-273.

LUCKMANN, Felipe; NARDI, C. Henrique. **Um corpo (des) governado: Hierarquias de Gênero, Governamentalidade e Biopolítica.** Estudos Feministas, Florianópolis, 25 (3): 530. Pp. 1239-1255; set-dez/2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v25n3/1806-9584-ref-25-03-01239.pdf>. Acesso em: 11 jun.2018.

LHULLIER, L.A. psicologia política. In. **Psicologia Social Contemporânea: livro texto.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

O GLOBO, **Assassinatos de LGBT Crescem 30% entre 2016 e 2017.** Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/assassinatos-de-lgbt-crescem-30-entre-2016-2017-segundo-relatorio-22295785>. Acesso em: 11 jun.2018.

PALMA, Y. Arrial.; PADILHA, V. Braga. Modos de expressão do não binário: organizações afetivas, sexuais e identitárias. In: STREY, M. N.; DE SOUZA, N. A. P. (org). **Corpo e relações de gênero na contemporaneidade.** 1. Ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2017. P. 241-264. ISBN 978-85-397-1065-2.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria *queer*.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SCOTT, J. W. **O enigma da igualdade**. Estudos Feministas, Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril/2005.

SPARGO, T. **Foucault e a Teoria Queer. 1. Ed. Belo Horizonte:** Autêntica Editora, 2017, 95 p. ISBN 978-85-513-0244-6.

UZIEL, P. Anna, Conferencia: Diversidade Sexual, Democracia e Promoção de Direitos. In: UZIEL, P. Anna. et al. **Psicologia e Diversidade Sexual: Desafios para uma Sociedade de Direitos.** 1.Ed. São Paulo: CFP, 2011. P.11-24. ISBN 978 85 89 208 35 2.

GRUPO DE TRABALHO:

Educação, Formação Docente e Cultura Digital

MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DOCENTE: CRIAÇÃO DE APPS EDUCACIONAIS POR PROFESSORES

Heráclito Santos Martins Xavier[1]
Obdália Santana Ferraz Silva[2]

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar o processo de construção e de utilização de aplicativos educacionais por professores em formação para práticas de multiletramentos digitais, no contexto do Ensino Fundamental. A questão norteadora da pesquisa é: como desenvolver práticas sociais de multiletramentos digitais, a partir da criação e do uso de aplicativos educacionais, no processo de formação continuada de professores do Ensino Fundamental? Esta pesquisa demanda a reflexão das seguintes categorias teóricas: letramentos (STREET, 2014; KLEIMAN, 2008; SOARES, 2005; COSCARELLI, 2016) pedagogia dos multiletramentos (GNL, 1996; ROJO, 2012; 2013; 2015; 2016); letramentos digitais (DUDNEY, 2016); multimodalidade (RIBEIRO, 2016); aplicativos educacionais (TAROUCO, 2016); formação docente (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2014). A abordagem metodológica é a pesquisa qualitativa colaborativa, de inspiração etnográfica, através da mediação do pesquisador que constrói o percurso juntamente com os partícipes (IBIAPINA, 2008), no qual teoria e prática se relacionam constantemente. Este estudo tem relevância tanto social quanto científica, pois propõe o desenvolvimento de interfaces educacionais interativas pelos próprios professores, de modo colaborativo e autoral, proporcionando aos estudantes criarem textos multimodais e multissemióticos, também de forma colaborativa e autoral.

Palavras-chave: Multiletramentos, Aplicativos Educacionais, Formação Docente.

MULTILETRAMENTS AND TEACHING TRAINING: CREATING EDUCATIONAL APPS BY TEACHERS

Abstract: This study aims to analyze the process of construction and use of educational applications by teachers in training for digital multilearning practices in the context of Elementary School. The guiding question of the research is: how to develop social practices of digital multiletrations, from the creation and the use of educational applications, in the process of continuous formation of teachers of Elementary School? This research demands the reflection of the following theoretical categories: literacies (STREET, 2014; KLEIMAN, 2008; SOARES, 2005; COSCARELLI, 2016) pedagogy of multiletramentos (GNL, 1996; RED; 2012; 2013; 2015; 2016); digital literacy (DUDNEY, 2016); multimodality (RIBEIRO, 2016); educational applications (TAROUCO, 2016); teacher training (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2014). The methodological approach is the collaborative qualitative research, ethnographically inspired, through the mediation of the researcher who builds the course

[1] Mestrando – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. Universidade do Estado da Bahia - UNEB. GEPLET - Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias. CNPQ. heraclito.xavier@gmail.com
[2] Doutora em Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB - PPGEDU. GEPLET - Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias. CNPQ. bedaferraz@hotmail.com

along with the participants (IBIAPINA, 2008), in which theory and practice are constantly related. This study has both social and scientific relevance, as it proposes the development of interactive educational interfaces by the teachers themselves, in a collaborative and authorial way, allowing students to create multimodal and multisemiotic texts, also in a collaborative and authorial way.

Keywords: Multiliteracies, Educational Applications, Teacher Training

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo traz como temática principal para discussão os multiletramentos ampliados pelas tecnologias digitais e a formação docente, com foco na autoria, constituída a partir da leitura e produção de textos multimodais e multissemióticos em aplicativos educacionais, no contexto da educação básica.

Os caminhos reflexivos e de levantamento teórico que nos levaram pela trajetória dessa pesquisa foram guiados pela seguinte questão: Que práticas multiletradas os professores dos anos finais do ensino fundamental poderão desenvolver com seus alunos, tomando como locus de produção, aplicativos educacionais? Na tentativa de responder a essa questão, apresentamos como objetivo geral: analisar, no contexto da formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental, a possibilidade de desenvolver práticas multiletradas na sala de aula, tomando como locus da ação aplicativos educacionais. Assim, com os objetivos específicos, pretendemos: problematizar a formação docente no contexto da cibercultura, visando discutir sobre as práticas de leitura e produção de texto com ênfase nos multiletramentos; propor aos professores dos anos finais do ensino fundamental o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e produção de textos multimodais e multissemióticos, a partir da construção e utilização de aplicativos educacionais; refletir sobre os desafios e possibilidades encontrados por professores no processo de construção e utilização de aplicativos educacionais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em 1996, reuniram-se em Colóquio, na cidade de Nova Londres, no Estado de Connecticut (EUA), os pesquisadores Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalanzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata. Esses pesquisadores ficaram conhecidos como Grupo de Nova Londres (GNL), que, após debates e discussões que duraram uma semana, construíram um manifesto denominado *A*

Pedagogy of Multiliteracies – Desiginin Social Futures ("Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais").

Esse manifesto produzido pelo GNL serviu como um catalisador para uma nova perspectiva em termos de pesquisa, envolvendo letramentos, currículo e educação. O GNL reconhecia que a escola precisava assumir a responsabilidade de ser precursora dos novos letramentos na sociedade contemporânea frente às TIC e que incluísse também no currículo a variedade cultural que já se apresentava, no contexto escolar, na forma de conflitos e intolerância. A concepção de multiletramentos também diz respeito às rápidas mudanças na forma de comunicação, potencializada pela consolidação da internet como difusor de conteúdo que rompeu com a noção de tempo e espaço. A multimodalidade dos textos na rede cresceu exponencialmente, e esses textos, agora produzidos digitalmente, trazem em sua composição os aspectos hipertextuais e multissemióticos, intensificados pelos mecanismos de multimídia, próprios da linguagem *www*. Os autores do Grupo de Nova Londres argumentam que a multiplicidade dos canais de comunicação e a diversidade cultural e linguísticas da atualidade convoca-nos a uma nova visão sobre letramentos, diferentemente daquela perspectiva retratada pela pedagogia tradicional.

A missão da educação passa a ter outro viés que é assegurar a todos os estudantes a construção do conhecimento formal, levando em conta a participação plena na vida comunitária, social e econômica. A pedagogia dos multiletramentos configura-se, então, como uma relação de ensino e aprendizagem capaz de criar o potencial para a construção de condições de aprendizagem, levando a uma participação social plena e equitativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

O documento resultante do GNL expressa a necessidade que a escola contemporânea tem de considerar, em seu fazer cotidiano, os novos letramentos, originados das mudanças e transformações sociais que, por sua vez, estão atreladas ao advento das TIC no mundo globalizado. Havia, então, a necessidade de se alterar ou incluir nos currículos a grande variedade cultural que já estava presente na sala de aula, em função da globalização que também é caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural (ROJO, 2012).

Os conflitos e a intolerância em função da multiculturalidade se intensificam na Europa e nos Estados Unidos. Massacres de rua, perseguições a imigrantes e muitas outras violências sociais são questões que vêm à tona para serem discutidas na sala de aula. Além disso, o GNL também chama a atenção para o fato de que, com as possibilidades abertas pelas

tecnologias, os alunos têm outras formas de acesso à comunicação e à informação que necessitam de novos letramentos que levam em conta a multimodalidade e a multissemiose. Para abranger essa multiculturalidade dos textos na sociedade globalizada, o GNL cria o termo "Multiletramentos", que se diferencia de letramentos múltiplos. De acordo com Rojo (2012, p. 13),

> Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Podemos afirmar que Rojo dialoga com Canclini (2008) quando trata da multiplicidade de culturas ao observar que na atualidade as produções culturais letradas em plena circulação social, agrupam-se em textos híbridos de diferentes campos, de diferentes letramentos, caracterizados também pelas escolhas pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes coleções. "Essa apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizados". (CANCLINI, 2008, p. 308).

Há dois aspectos a esclarecer sobre o termo multiplicidade: primeiro, deve-se entender a ideia de letramentos no contexto da diversidade cultural e linguística, associada à sociedade globalizada, inter-relacionada à pluralidade de textos que circulam socialmente; segundo a pedagogia dos multiletramentos precisa contar com uma variedade de textos associados com informações e tecnologias multimodais (GNL, 1996).

Segundo Rojo (2012, p. 16), "são requeridas uma nova ética e novas estéticas", ou seja, uma nova ética que já não se fundamente tanto na propriedade, no direito autoral, diante da distribuição das informações na rede, mas uma ética que tenha por base o diálogo entre os novos interpretantes, que tenha também por base os letramentos críticos dessas produções culturais. Quanto às novas estéticas, a autora coloca que estas "emergem com critérios próprios. Minha coleção pode não ser (e certamente não será) a coleção" do outro que está ao lado — ou na carteira à minha frente. Assim, meus critérios de gosto, de apreciação, de valor estético diferirão dos dele fatalmente". Esse novo paradigma requer pessoas motivadas, capazes de criar um pluralismo democrático. O comprometimento dos estudantes, nesse paradigma, está relacionado ao desenvolvimento da capacidade de falar, negociar e se envolver plenamente com a condições de sua vida de estudos e trabalho. O diálogo

intercultural negociado em diferentes discursos pode ser a base para a participação, o acesso e a criatividade na formação de redes localmente sensíveis e globalmente extensas em que as pessoas sentem que as suas experiências locais são genuinamente valorizadas. (GNL, 1996).

Em relação à multiplicidade de linguagens, deve-se levar em conta os modos ou as semioses nos textos contemporâneos em circulação, caracterizados pelas múltiplas linguagens que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção, seja nos impressos, nas mídias audiovisuais, ou digitais.

Nesse contexto, a produção dos novos textos tem como característica a utilização de novos letramentos, principalmente aqueles relacionados aos hipertextos e hipermídias. Os textos digitais têm essa característica, pois na medida em que são pesquisáveis na web, estes podem ser indexados, tornando-se possível se fazer facilmente referências a outros autores e textos por intermédio dos links. O texto passa agora a também servir como um banco de dados, com várias referências a outros textos. É dessa característica que nasce a concepção do hipertexto.

A natureza mutável dos textos que se desenvolvem a partir dos avanços da tecnologia, reflete a pluralidade cultural e de linguagens da sociedade em rede. Tanto professores quanto estudantes lidam com diferentes tipologias textuais, com características multimodais, não-lineares. Esses textos também são polissêmicos, amparados em suportes diversos, sejam estes impressos, em telas, síncronos ou assíncronos, compostos de várias semioses.

A educação é um dos espaços políticos onde se pode reivindicar o diálogo da heterogeneidade cultural, na medida em que se indique o currículo de Língua Portuguesa, Linguagens e Códigos como *locus* privilegiado de promoção do multiculturalismo e dos multiletramentos (ROJO, 2012). Desse modo, as produções culturais letradas, formadas por um conjunto de textos híbridos e de diferentes formas de letramentos que circulam socialmente, têm a possibilidade de promover um movimento de rompimento com práticas homogeneizadoras dominantes, partindo-se para um paradigma heterogêneo de práticas de multiletramentos aliados aos aspectos multiculturais da nossa sociedade.

A circulação social dos letramentos também pode ser considerada a partir do entendimento de que os usos institucionalizados das TIC se constituem ou se configuram como práticas de Letramento Digital, tema da nossa próxima reflexão.

A tecnologia digital tornou-se parte integrante da educação e está mudando as formas pelas quais os alunos na atualidade estudam e aprendem. Delimitando-se o termo “tecnologia

digital" como uma ampla gama de *hardware* e *softwares*, dispositivos móveis, interfaces da web, aplicativos, serviços de comunicações, redes sociais e armazenamento em nuvem, dentre outros, percebe-se que os estudantes utilizam a maioria dessas tecnologias no gerenciamento de suas aprendizagens, seja ela formal, seja informal. O domínio dessas tecnologias digitais requer outras formas de letramento, que denominamos aqui de letramentos digitais.

Grande parte dos estudantes estão familiarizados com a tecnologia digital e têm conhecimento de como acessar, criar e compartilhar informações. No entanto, para ser letrado digitalmente, não basta apenas ser capaz de pesquisar e gerenciar informações. É preciso bem mais que isso; os alunos letrados digitalmente selecionam e gerenciam informações tendo como fim a construção do conhecimento, pois informação por si só não gera conhecimento e não há tecnologia que substitua a capacidade de reflexão humana. Então, o letramento digital envolve o domínio das ideias, do pensamento crítico e da construção colaborativa mediada pelas interfaces digitais

Os letramentos digitais podem ser considerados como um arcabouço de competências abrangentes que compreendem aspectos tais como habilidades, aquisição de conhecimento e atitudes éticas. Ser letrado digitalmente requer capacidade de identificar, acessar, gerenciar, integrar, avaliar e sintetizar recursos digitais, numa perspectiva de construção de conhecimentos sob a ótica de "uma nova ética e uma nova estética" (ROJO, 2012).

Os letramentos digitais foram, nos últimos anos, potencializados sobremaneira pela propagação mundial dos dispositivos móveis, em especial, os *"smatphones"*. Por sua vez, a proliferação desses aparatos está muito relacionada à convergência das mídias (JENKIS, 2018) que também teve o seu crescimento exponencial em função da evolução e criação em massa dos aplicativos, programas que tem por objetivo ajudar os usuários a processar informações com determinada finalidade e a evolução substancial na infraestrutura da internet em termos de capacidade de tráfego de dados em rede.

O que faz dos smartphones dispositivos de multiuso é a sua característica de convergi em um mesmo artefato funções e aplicações de vários outros aparatos. Isso é possível em razão do desenvolvimento de aplicativos (*softwares*) para cada uma dessas funções compatíveis com os sistemas operacionais dos aparelhos.

No campo da educação, com a proliferação dos dispositivos móveis, é cada vez mais comum o uso de aplicativos educacionais por muitos estudantes da era digital. Embora haja muitos aplicativos nessa área, pode-se afirmar que eles, em sua maioria, ainda trazem uma

abordagem baseada em práticas pedagógicas tradicionais, que muitas vezes apenas envolvem transmissão de conteúdo ou instrução e exercícios práticos (DUDENEY, 2014).

É importante notar que os aplicativos educacionais não são somente aqueles desenvolvidos para esse fim. Pode-se adaptar para fins pedagógicos aqueles que foram criados para outra finalidade como os aplicativos de geolocalização, leitores de arquivos, mapas, dentre outros.

Ao se considerar nessa pesquisa a possibilidade de criação colaborativa de um aplicativo educacional — que leve em conta alguma das características dos multiletramentos, como a multimodalidade, por exemplo — dois fatores são importantes observar: se as funcionalidades do *app* estão de acordo com os objetivos e a proposta teórico/metodológica apresentados e se esse dispositivo, mediado pelos educadores, tem potencial de envolver os usuários (estudantes) no processo de construção autônoma do conhecimento.

O processo de comunicação ocorre, em nossas práticas sociais, por intermédio de vários recursos que não só a palavra. Utilizamos também os gestos, as imagens, os sinais, entre infinitos outros recursos semióticos, o que caracteriza o processo comunicativo como multimodal, ou seja, aquele que concilia diversos recursos e modos semióticos, independente do canal utilizado, seja ele o texto impresso, seja digital, na modalidade oral ou escrita. A multimodalidade tem sido um campo de interesse de pesquisadores, principalmente aqueles envolvidos em áreas de linguagens, comunicação e tecnologias da informação e comunicação.

Van Leeuwen (2011, p. 668) define multimodalidade como "o uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem (texto verbal), imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos". Rojo (2012, p. 19), afirma:

> É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Os recursos gráficos de computador, como os infográficos, têm sido um meio bastante apropriado para a inclusão de recursos semióticos como o texto verbal em que se incluem cores, estilos, tamanho de fonte, layout e diagramação, a imagem tanto estática quanto em movimento, os sons, a criação de hipertextos e hiperlinks no processo de criação de conhecimento que passa então a ser multimodal.

Nessa pesquisa, o professor é o sujeito que estará no centro das ações colaborativas. Ao escolher uma metodologia baseada na pesquisa colaborativa, entendemos que a participação efetiva dos docentes será a mola mestra do nosso estudo.

Ao analisarmos a literatura que versa sobre formação de professores é comum encontrarmos uma infinidade de textos teóricos e metodológicos sobre ensino, no entanto são escassos os textos que descrevem práticas concretas exitosas. Um dos principais desafios da profissão docente é justamente a atualização frequente do professor face às novas metodologias de ensino e ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

Em se tratando de práxis pedagógica multiletrada o desafio é ainda maior, pois pela sua própria natureza é complexa, conforme se observa nos princípios do GNL que deu origem aos multiletramentos. Porém os desafios que se nos apresentam podem ser encarados como fatores de motivação, pois como nos diz Nóvoa (2009, p. 13): "Hoje, é necessário mobilizar, com o mesmo vigor, novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade."

O saber docente e a sua profissionalidade estão relacionados a aspectos amplos de sua realidade que abrange tanto os aspectos individuais quanto e sociais. Para Tardif (2012, p. 22),

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele.

Nessa relação dos saberes individuais e coletivos do professor, Tardif (2012), tece vários fios condutores que vão clareando essa conexão a fim de captar o todo a partir da natureza social e individual desse profissional. Os fios condutores analisados pelo autor são "saber e trabalho", "diversidade do saber", "temporalidade do saber", "a experiência do trabalho enquanto fundamento do saber, "saberes humanos a respeito de seres humanos", "saberes e formação de professor".

3 A METODOLOGIA

Essa proposta de estudo consiste na realização de pesquisa cuja metodologia terá um enfoque qualitativo, a qual traz como temática a discussão acerca da pedagogia dos multiletramentos, concebido pelo do Grupo de Nova Londres (1996), e formação docente relacionada à implicação da autoria e emprego de aplicativos educacionais para potencializar a leitura e produção de textos multimodais e multissemióticos, no contexto educacional dos anos finais do ensino fundamental do Município de Queimadas, Estado da Bahia.

Relativamente à natureza dessa pesquisa, ressaltamos que se trata de um estudo de inspiração etnográfica, de natureza descritiva, na medida em que aborda um estudo qualitativo no qual será necessário o envolvimento em campo do pesquisador com um grupo de professores que compartilha de uma cultura educacional implicada na produção compartilhada de conhecimento. Já que a proposta é compreender como ocorrem os processos de multiletramentos sob a ótica da práxis pedagógica — com ênfase na autoria e produção de conhecimento mediados por artefatos tecnológicos produzidos pelos próprios docentes — justifica-se a escolha desse modelo de inspiração etnográfica, pois é extremamente necessária a vivência e a convivência em grupos para que se possa construir e refletir, na coletividade, todo o processo teórico, metodológico e cultural que envolverá essa trajetória empírica.

Nesta pesquisa, partimos do princípio de que as práticas de investigação serão democráticas e a intervenção será emancipatória no sentido de que tanto o pesquisador, quanto os sujeitos a pesquisa, os docentes tomaremos parte do processo investigativo, rompendo com a lógica da racionalidade técnica de restringir a descrever/analisar genericamente a prática pedagógica (IBIAPINA, 2008, p. 12). Assim, a pesquisa não busca investigar o professor, mas investigar com o professor, reconhecendo-o como produtor de conhecimento.

O contexto empírico ou *locus* escolhido para a realização da pesquisa foram três escolas da Rede Pública Municipal do Município de Queimadas-BA, localizadas no território de identidade do sisal, a uma distância de cerca de trezentos quilômetros da capital, Salvador.

Para a definição dos sujeitos da pesquisa, realizaremos um questionário que tem por objetivo refletir o perfil dos docentes que mais se predispõem a fazer parte do estudo. Ao final, realizaremos uma seção reflexiva, sobre as concepções de multiletramentos e formação docente na perspectiva do Programa de Inovação Educação Conectada. Os docentes que participarão da pesquisa são professores do Ensino Fundamental dos Anos Finais.

Os instrumentos escolhidos para a construção dos dados têm relação com os pressupostos da pesquisa colaborativa de inspiração etnográfica. São eles: as sessões reflexivas formativas e as entrevistas semiestruturadas.

Pela natureza do nosso estudo que ao final terá um produto faremos a pesquisa de intervenção. A pesquisa do tipo intervenção tem um caráter aplicado, ou seja, tem um objetivo bem claro de se resolver problemas práticos, do cotidiano profissional, em termos de educação, do dia a dia da sala de aula, ao contrário das pesquisas acadêmicas básicas, que não se preocupam necessariamente em resolver problemas práticos. Essas pesquisas básicas estão

mais preocupadas em ampliar conhecimentos num nível mais teórico que empírico. É nesse sentido que Damianni (2013, p. 2) defende que é "[...] por meio da pesquisa aplicada que a produção acadêmica pode produzir o desejado impacto na prática [...] especialmente aquelas nas quais os próprios professores desempenham papel de investigadores".

A intervenção ocorrerá associada às ações do Programa de Inovação Educação conectada, do qual o pesquisador é também articulador. O Programa de Inovação Educação Conectada é resultante de uma articulação horizontal e colaborativa, que envolve, em diversos momentos, entes dos três níveis federativos. O conhecimento e a vivência de gestores de tecnologia das redes estaduais e municipais de ensino forneceram os subsídios para a identificação das realidades educacionais locais, que embasaram a elaboração de estratégias nacionais para inovar na Educação. Essas estratégias serão construídas colaborativamente com todos os sujeitos da educação, principalmente os docentes.

Como articulador local, e na condição de pesquisador, promoverei, inicialmente, reuniões de natureza informativa, nas escolas contempladas pelo programa, para expor as especificidades do Programa de Inovação Educação conectada e apresentar a ideia e os objetivos do Projeto de Intervenção relacionado à dimensão "conteúdos e recursos digitais", como uma das possíveis ações do Programa do MEC.

No primeiro momento, serão formadas redes de colaboração com professores e gestores, através do AVA Moodle para as ações posteriores. Os professores e gestores terão acesso ao AVA portalvilabela.com, em plataforma Moodle, ambiente que criaremos para o processo de formação docente.

Outros encontros serão realizados com o objetivo de iniciar a construção do Plano Local de Inovação cuja primeira ação é mapear a realidade de cada escola participante e identificar as demandas.

Faremos, também, o "Diagnóstico do grau de adoção de tecnologia nas escolas". As dificuldades encontradas, que certamente serão muitas, podem ser equacionadas pela elaboração de um plano coeso para inovação e tecnologia educacional, que tenha um ângulo de visão e abordagem locais, articulado de maneira colaborativa, sensibilizando todos os atores para que se apropriem das ideias e se engajem em uma implantação consistente. O diagnóstico (Ver Anexo I) será feito por intermédio de um formulário eletrônico, no AVA portalvilabela.com, em plataforma Moodle, para que seja mais fácil e rápida a sua compilação, sistematização e discussão.

As formas mais contemporâneas e inovadoras de gestão de projetos incorporam práticas de coautoria, colaboração e participação. Os processos participativos não apenas facilitam a adesão daqueles que terão suas atividades diretamente sensibilizadas pelas decisões e inovações de um Plano Local de Inovação, como geram autonomia para que as diferentes equipes e pessoas criem soluções ágeis, inovadoras, sem colocar em risco as linhas mestras do plano.

Concomitante às ações do Plano Local de Inovação, faremos, no mínimo, dez sessões reflexivas para aprofundar o debate sobre temáticas que serão necessárias investigar no momento de elaboração das várias ações, inclusive a que se refere a esse plano de intervenção, que é a criação de um aplicativo educacional pelos professores para a sua rede.

As sessões reflexivas, sob a ótica de Ibiapina (2008) pode ser definida como estratégias que se pode utilizar com os professores no sentido de se refletir as suas práticas. Essa reflexão será sistematizada tomando por base três ações reflexivas: "a descrição, a informação e o confronto, que desencadeiam a quarta ação, a reconstrução" (IBIAPINA, 2008, p. 73).

Utilizaremos a análise textual discursiva na nossa pesquisa com base nos estudos de Moraes (2007). A escolha dessa metodologia de análise se justifica por se mostrar coerente com o tipo de abordagem que escolhemos, a qualitativa, e com os objetivos do nosso projeto que tem relação também com formação docente, daí a necessidade de se analisar os discursos sob o olhar da teoria da análise discursiva dos textos para se compreender o que nosso problema busca desvendar.

A análise textual discursiva procura inicialmente desmontar os textos para, em seguida, explorar os mínimos detalhes. Em seguida, faz-se as relações entre as unidades, procurando-se os pontos em comum entre elas, para em seguida compreender o que aflora do texto em sua totalidade rumo a uma nova compreensão geral. Depois, dessa etapa, o processo da pesquisa é auto organizado e o pesquisador busca rigorosamente trazer à tona o novo conhecimento que surgiu a partir das análises.

No percurso metodológico previsto nesse projeto, podemos observar que, no processo de intervenção, além do produto principal esperado, o aplicativo educacional, outros subprodutos advirão das ações preconizadas nesse documento. Além do aplicativo educacional, por exemplo, teremos um Ambiente Virtual de Aprendizagem em Plataforma Moodle, que dará suporte ao processo de formação docente. Outros recursos digitais poderão

também surgir para serem inseridos no próprio aplicativo, como sites e blogs, o que vai depender do processo de criação.

Na nossa pesquisa, dividiremos a análise em três etapas. Na primeira etapa procederemos o processo de unitarização, que consiste na desconstrução do texto, dividindo-o em unidades de significado menores. Após essa etapa, partimos para o próximo processo denominado de categorização ou organização de categorias, as quais poderão ser regularmente reagrupadas. Nesse instante, a nossa visão dos textos analisados começa a se tornar mais profunda, na medida em que começamos a perceber os detalhes da unidade que nos leva às categorias. A terceira e última etapa da análise discursiva dos textos finda com a produção dos metatextos, os quais exploram as categorias finais da pesquisa. O exercício da escrita dos metatextos constitui a materialização da análise dos discursos de modo preciso e fundamentado.

No percurso metodológico previsto nesse projeto, podemos observar que, no processo de intervenção, além do produto principal esperado, o aplicativo educacional, outros subprodutos advirão das ações preconizadas nesse documento. Além do aplicativo educacional, por exemplo, teremos um Ambiente Virtual de Aprendizagem em Plataforma Moodle, que dará suporte ao processo de formação docente. Outros recursos digitais poderão também surgir para serem inseridos no próprio aplicativo, como sites e blogs, o que vai depender do processo de criação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa, ainda em fase de desenvolvimento, que toma como quadro teórico as categorias da pedagogia dos multiletramentos, da multimodalidade e da multissemiose nos processos que envolvem a leitura e a produção de textos tomados a partir da construção de aplicativos educacionais pelos próprios professores, tem sua relevância pelo fato de se discutir teoricamente essas categorias e de se produzir empiricamente o suporte digital a partir do processo de formação continuada de docentes.

Como visto, a pesquisa de abordagem qualitativa, acontecerá no contexto de um programa oficial do MEC, chamado de Programa de Inovação Educação Conectada e será uma das ações desse Programa, visto que o Município onde ocorrerá o estudo foi contemplado com o referido programa.

A partir das sessões reflexivas, das entrevistas semiestruturadas e das anotações no diário de campo, procederemos a construção das informações e sua posterior análise com base na teoria da análise discursiva dos textos, para finalmente construirmos o relatório final, que será parte integrante da dissertação do mestrado profissional em educação e diversidade. Como o programa do mestrado prevê um produto, teremos não só um, mas vários, sendo o principal o aplicativo educacional. Outros subprodutos como o AVA em plataforma moodle, sites, blogs, dentre outros recursos que podem ser criados para dar suporte ao *app* terão também o seu grau de importância. Para o registro e posterior difusão dos conhecimentos construídos, também criaremos um e-book multimodal para compartilharmos as experiências.

Assim, esperamos contribuir para uma reflexão teórica a partir da própria prática das experiências que esse estudo pode proporcionar, no sentido de aprimorarmos mais o nosso fazer pedagógico diante das novas demandas sociais que ocorrem normalmente com a evolução da sociedade, além de abrir caminho, a partir desse estudo, para novas reflexões e abordagens com relação a problemática aqui levantada.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Garcia. Culturas híbridas, poderes oblíquos**.** In: **Culturas hibridas estrangeiras para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EUSP, 2008. p.283-350.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUDENEY, Gavin. **Letramentos digitais**. São Paulo, Parábola Editorial, 2016
GNL, 1996. Disponível em < https://munsdogtbalvela.files.wordpress.com/2017/.../22-20-43.pd...> Acesso em: 15 jul. 2018

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investivação, formação produção de conhecimentos.** Brasília: Iber Livro, 2008.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** Disponível em: < http://epocanegocios.globo.com/Revista/Epocanegocios/download/0,,4242-1,00.pdf>. Acesso em 15 de jul. 2018.

KLEIMAN, Angela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna.** Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em 18 de jul. 2018

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva:** processo reconstrutivo de múltiplas faces. Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000100009&script=sci...tlng...>. Acesso em 15 jul. 2018

NOVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em <www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acessado em 18 de jul. de 2018

ORLANDI, Eni. P. **Michel Pêcheux e a Análise de Discurso**. Disponível em < www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/viewFile/4/3> Acesso em 15 jul. 2018

PÊCHEUX, Michel. **Delimitações, Inversões, Deslocamentos**. Cadernos de Estudos Linguísticos, n.19. Campinas: Unicamp. 1990, p. 7-24.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? **Revista Brasileira de Educação**, Salvador, v. 13 n. 38 maio/ago. 2008

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. Revista Educação e Sociedade, v. 23, n. 81, p. 143-160

STREET, Brain V. **Letramentos sociais**: abordagens críticos do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Disponível em <www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acessado em 18 de jul. de 2018

TAROUCO, L.M.R. et al. Objetos de Aprendizagem para M-Learning. 2004. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/ CESTA/objetosdeaprendizagem_sucesu.pdf. Acesso em: 23 jun. 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN LEEUWEN, T. **Multimodality**. In: SIMPSON, J. (Ed.). The Routledge handbook of applied linguistics New York: Routledge , 2011. p. 668-682

FORM(AÇÃO) DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE CULTURA DIGITAL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

Jurene Veloso dos Santos Oliveira[1]
Lícia Maria Freire Beltrão[2]
Mary de Andrade Arapiraca[3]

Resumo: Trata-se de um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Aulas de Língua Portuguesa na era digital: possíveis interações e articulações*, a qual teve como objetivo geral: Contribuir com a discussão sobre como o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio articula, em suas aulas, os conhecimentos possibilitados pelo estado de letramento digital de seus alunos. Metodologicamente, tratou-se de uma abordagem qualitativa, realizando-se estudo analítico de situação de uso, ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, em contexto escolar, através da Análise de Prosa. Teve como sujeitos de investigação: uma turma de Ensino Médio e uma professora de Língua Portuguesa do mesmo segmento, em um Colégio da Rede Estadual de Ensino de Feira de Santana-Bahia. Como instrumentos de produção de informações, houve aplicação de questionários e observação de aulas. Como principais resultados constatou-se que, apesar dos alunos usarem cotidianamente meios tecnológicos e se inserirem na cultura digital, a Língua Portuguesa tem sido ensinada com foco na variedade padrão, com atividades sobre tópicos gramaticais. Conclui-se que é necessário que o ensino de Língua Portuguesa paute-se no uso contextualizado e interacional. Ao professor é necessária formação inicial (na Universidade) e continuada (em sua prática) voltada ao trabalho pedagógico com tecnologias digitais.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Histórico. Ensino e Aprendizagem. Cultura digital.

FORM(ACTION) OF THE TEACHER OF PORTUGUESE LANGUAGE IN HIGH SCHOOL IN TIMES OF DIGITAL CULTURE: A HISTORICAL APPROACH

Abstract: It is a cut of the master's thesis titled Portuguese Language Classes in the digital age: possible interactions and articulations, which had as a general objective: Contribute to the discussion about how the Portuguese Language teacher of the High School articulates in his classes, the knowledge made possible by the digital literacy status of its students. Methodologically, it was a qualitative approach, being carried out an analytical study of the situation of use, teaching and learning of Portuguese Language, in school context, through Prose Analysis. She had as subjects of investigation: a high school class and a Portuguese

[1]Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Grupo de Estudos em Linguagem (GELING). Professora da Educação Básica da Rede Estadual da Bahia. jureneveloso.adv@bol.com.br.
[2]Doutora em Educação. Professora Associada II da Faculdade de Educação da UFBA.). Grupo de Estudos em Linguagem (GELING). liciabeltrao@ufba.br
[3]Doutora em Educação. Professora Titular da Faculdade de Educação da UFBA.). Grupo de Estudos em Linguagem (GELING). marya@ufba.br

language teacher of the same segment, in a College of the State Teaching Network of Feira de Santana-Bahia. As instruments of information production, questionnaires and classroom observation were applied. As main results it was verified that, although the students use technological means daily and inserted in the digital culture, the Portuguese Language has been taught focusing on the standard variety, with activities on grammatical topics. It is concluded that it is necessary that Portuguese language teaching is based on contextualized and interactional use. The teacher requires initial training (in University) and continued (practice) focused on pedagogical work with digital technologies.

Keywords: Portuguese Language. Historic. Teaching and learning. Digital culture.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo precípuo propiciar discussão teórica sobre o ensino de Língua Portuguesa, ao longo do tempo, a fim de tecer análises acerca das práticas dos professores nos tempos atuais, que perpassam, sobretudo pela necessidade de imersão na cultura digital.

Fundamenta-se, precipuamente, em parte do conteúdo abordado na dissertação de mestrado intitulada *Aulas de Língua Portuguesa na era digital: possíveis interações e articulações*[4], a qual teve como objetivo geral: Contribuir com a discussão sobre como o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio articula, em suas aulas, os conhecimentos possibilitados pelo estado de letramento digital de seus alunos. Nessa, a escolha metodológica, de natureza qualitativa, definiu o caminho do estudo analítico de situação de uso, ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, em contexto escolar, por meio da Análise de Prosa. Os sujeitos de investigação foram os alunos de uma turma de Ensino Médio e uma professora de Língua Portuguesa do mesmo segmento, em um Colégio da Rede Estadual de Ensino, localizado em Feira de Santana-Bahia. Como instrumentos de produção de informações, houve aplicação de questionários e observação de aulas. Foi também realizada uma pesquisa bibliográfica, tratando de temas relevantes para a compreensão do objeto de pesquisa, tais como alfabetização, letramento, multiletramentos e letramento digital. Dentre os autores que subsidiaram essa discussão, estão, a exemplo, Soares (2002; 2009), Rojo (2015; 2013; 2012; 2011; 2009), Ribeiro (2009; 2010), Xavier (2008; 2002), Silva (2008, 2017), Batista (1997), Geraldi (2012), Coscarelli (2007), Marcuschi (2010); Lemos (2003) e Lévy (2010).

[4] A referida dissertação é de autoria de Jurene Veloso dos Santos Oliveira, defendida em 02 de abril de 2018, na FACED/UFBA, a qual teve como orientadora a Professora Doutora Mary de Andrade Arapiraca e, como coorientadora a Professora Lícia Maria Freire Beltrão, ora coautoras do presente artigo.

Especificamente para o recorte pretendido, a presente discussão baseia-se no capítulo *Ensino de Língua Portuguesa na Escola: nuances históricas*. A partir daí, buscou-se alinhavar uma análise acerca da prática do professor, fruto de sua formação inicial, com a cultura digital, que permeia a sociedade já há um longo tempo, a partir do advento da internet, a qual possibilita o livre acesso a um vasto leque de informações.

Desse modo, compreender historicamente o processo de implantação do ensino de Língua Portuguesa nas escolas, com ênfase no Ensino Médio, pode ajudar a perceber as possíveis causas das dificuldades apontadas cotidianamente, principalmente quando se trata de resultados aferidos, em avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova Brasil, a título de exemplos. Contraditoriamente, com a cultura digital, os alunos estão cada vez mais interagindo, fazendo uso real e efetivo da Língua Portuguesa em situações diversas, por meio de redes sociais, aplicativos, sites, blogs, dentre outros espaços virtuais. Tudo isso deve ser, de algum modo, percebido e articulado de maneira a contribuir cada vez mais para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. Para tanto, é preciso que o professor perceba a necessidade de inserção de uma práxis voltada ao uso, direto ou indireto, das tecnologias digitais, que fazem parte da realidade dos alunos.

Compreender as nuanças históricas que embasam o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, no âmbito escolar, torna-se contribuição relevante para que se construam novas formas de alicerçá-los no contexto das tecnologias e de uma cultura atual, que é, antes de tudo, digital e social.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ASPECTOS HISTÓRICOS

A partir do final do Império, por volta do final do século XIX, incluiu-se a Língua Portuguesa no currículo escolar, aqui no Brasil, o que é justificado pelo fato de que não havia uma língua única que fosse usada na sociedade toda. Assim

> [...] três línguas conviviam no Brasil Colonial, e a língua portuguesa não era a prevalente: ao lado do português trazido pelo colonizador, codificou-se uma língua geral, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o latim era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas (SOARES, 2012, p. 143-144).

Oliveira (2018), inspirada em Soares (2012), conta que, mesmo sendo português a língua oficial, que representava o Brasil, no cotidiano da sociedade, eram utilizados vários dialetos pela população, pois havia vasta heterogeneidade linguística, o que contribuiu para a dificuldade da Língua Portuguesa alcançar a condição de disciplina curricular escolar.

A Língua Portuguesa oficial, na verdade, era destinada aos filhos das pessoas pertencentes às classes mais abastadas, privilegiadas. Essa era ensinada na escola. E a população, que era grande maioria, não ia para a escola. Logo, a Língua Portuguesa, não pertencia ao povo... Línguas distintas eram vividas na sociedade, nos diversos espaços de comunicação/interação linguística.

Importante salientar que a Língua Portuguesa, até então, não era considerada disciplina escolar. Na escola, no ensino secundário e no superior, aprendiam-se a leitura e a escrita do latim, a gramática latina e a retórica (SOARES, 2012). Ou seja, era uma língua pouco acessível, rebuscada, que não era para "todos".

De acordo com Soares (2012), após as reformas impostas pelo Marquês de Pombal, no ensino de Portugal e suas colônias, a Língua Portuguesa passou a ser obrigatória na sociedade brasileira, devendo então ser incluída e valorizada na escola; o latim, aos poucos, foi deixando de ser usado e, a partir do século XX, foi finalmente excluído do ensino fundamental e médio e passou-se a ensinar a gramática da Língua Portuguesa.

A partir de um decreto imperial, no ano de 1871, criou-se o cargo de professor de português, passando-se então, a partir desse marco do ensino do vernáculo, a se ter português, como disciplina. Entretanto, conforme Soares (2012), o estudo da gramática continuou a ser compreendido como o ensino da língua. Logo, ensino de Língua Portuguesa, passou a ser sinônimo de ensino de gramática[5]. Com o passar do tempo, a partir de 1950, ocorreram modificações socioculturais, que agregaram novo papel para a escola, a qual foi democratizada, tornando-se um direito de todos e não somente de alguns poucos privilegiados da elite de outrora.

Por volta de 1960, ampliou-se o número de alunos do Ensino Secundário (atual Ensino Médio) e no Ensino Primário (atual Ensino Fundamental); contrataram-se mais professores, porém, como não havia tanta mão de obra qualificada, o rigor nos critérios de seleção foi diminuindo; rebaixou-se o salário dos professores e houve precarização do trabalho (SOARES, 2012). Oliveira (2018, p. 44) afirma que "Em relação à Língua Portuguesa,

[5]Tal situação persiste até os dias atuais, conforme conclusões de Oliveira (2018) em sua dissertação, a partir de sua pesquisa de campo e bibliográfica.

sobretudo, ficavam diversas lacunas a serem preenchidas, pois o que se ensinava na escola era muito distante da realidade linguística vivida pelos alunos".

Posteriormente, o ensino de Língua Portuguesa foi passando a ser foco de discussão de estudiosos, pesquisadores da área e de professores, buscando-se melhores formas de se ensinar a língua, de forma mais acessível a esse novo e heterogêneo público. Assim, segundo Soares (2012), o conteúdo da referida disciplina passa a versar sobre

> [...] a gramática e o texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece (SOARES, 2012, p.151-152).

Nesse cenário, os manuais didáticos[6] surgem para "facilitar" o trabalho dos professores, que já encontram, nesses, orientações didáticas e proposição de atividades e exercícios com respostas prontas, que incluíam lista com vocabulários, exercícios de interpretação, propostas de redação, uso da gramática, dentre outros.

Nos dias atuais, em que pese o advento da internet e das múltiplas possibilidades de uso, ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, o quadro aqui descrito pouco mudou. Nas escolas, ainda prioriza-se o uso do livro didático e usam-se poucos recursos didáticos digitais nas salas de aula. Os alunos estão imersos na chamada cultura digital, usam a língua a todo instante, nas redes sociais, nos aplicativos diversos, nos sites de pesquisa, produzem blogs, possuem canais no *you tube*, dentre outros espaços virtuais. Porém, não raro, o professor ainda faz uso de uma metodologia que não acompanha as mudanças que perpassam a sociedade, que cada vez mais está imersa em uma cultura digital.

Problemas como baixos salários, turmas com número excessivo de alunos, pouco investimento do poder público nas escolas, bem como a falta de habilidade e de motivação do professor para inovar em suas aulas, podem influenciar a estagnação do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa no espaço escolar.

Na verdade, com a democratização da escola, que permitiu o acesso de todos, surgiram outros problemas, principalmente em decorrência do fato de que não houve preparação suficiente para atender a nova e numerosa clientela.

Com isso a qualidade do ensino e da aprendizagem foi afetada e, prova disso, é o quadro atual da educação, que a todo instante é mostrado nos resultados de exames externos como os

[6] Atualmente chamados de "livros didáticos".

provenientes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova Brasil; ao ensino de Língua Portuguesa, então, recaem críticas diversas, pois esta seria uma espécie de "instrumento" para aprender as demais disciplinas (ROJO; MOURA, 2012).

Conforme exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 5.692/72, surgiram mudanças no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, como disciplina, sobretudo em decorrência da intervenção militar de 1964. A partir daí, acarretaram mudanças na denominação da disciplina, sendo, pois, no Ensino Fundamental: comunicação e expressão, comunicação em Língua Portuguesa; no Ensino Médio: Língua portuguesa e literatura brasileira. Toda essa mudança, que perfaz um viés "político e ideológico", vem afetar a forma de se conceber o ensino da língua. Desse modo, segundo Soares,

> Coincidindo com essa mudança de caráter político e ideológico, e reforçando-a, surge nos anos 1970, como quadro referencial para a análise da língua, transposta da área dos meios eletrônicos de comunicação, a teoria da comunicação (SOARES, 2012, p.153-154).

Através da teoria da comunicação identificam-se elementos tidos como essenciais que contribuem para a comunicação entre as pessoas. Concepções da língua surgem a partir daí: a língua como sistema (prevalece no ensino de gramática); a língua como expressão estética (ensino de retórica e poética); a língua como comunicação (estudo de textos) (SOARES, 2012).

Todas essas concepções de ensino de Língua Portuguesa, em comento, vão influenciando, a partir dos anos 70 e 80, nos livros didáticos, em suas propostas de conteúdos e atividades diversas.

Oliveira (2018), inspirada em Soares (2012), nos conta que, por volta da segunda metade dos anos 80, a disciplina volta a ser chamada de *português*, em vez de *comunicação e expressão*, a partir de medida do Conselho Federal de Educação da época, pois já não atendia mais aos anseios sociais e vão surgindo novas teorias nas áreas das ciências linguísticas (como a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática e a Análise do discurso) no que tange ao ensino de língua materna.

Dentre tais ciências, chama atenção a Sociolinguística, a qual trouxe contribuições para a visibilidade das variedades linguísticas, principalmente a partir das falas dos alunos e a língua padrão, mormente ensinada nas escolas, o que fez, então, se pensar em novas metodologias de ensino para a Língua Portuguesa. Atualmente, o ensino de Língua

Portuguesa perpassa pela necessidade de inserção das tecnologias digitais, que inspiram novas possibilidades de uso e comunicação, a fim de se buscar principalmente a interação entre os indivíduos a partir de contextos reais de aprendizagem (POSSENTI, 2012).

Beltrão (1986) nos faz refletir acerca das propostas que têm sido implementadas no ensino de Língua Portuguesa, e da necessidade de um olhar crítico, uma vez que é preciso atentar para a qualidade, acima de tudo. Assim, diz a autora

> Se nos fundamentássemos na suposição ingênua de que o proposto pelo sistema educacional vem sendo de fato cumprido pelas instituições de ensino, diríamos que as mesmas têm contribuído, pelo menos, desde a década de 60, para o crescente aumento da sociedade letrada, não só em termos de quantidade, mas também, sem dúvida, em termos de qualidade. (BELTRÃO, 1986, p. 24).

Na verdade, o que acontece é que ainda existem muitos problemas no que tange ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa nos espaços escolares, o que demanda mudanças na formação e na atuação dos professores. A língua deve ser vivida, e seu aprendizado em sala de aula não pode mais ser realizado de forma artificial. Novos gêneros surgem, sobretudo com o advento da internet. Entretanto, não é tarefa simples para o professor, pois vivencia diariamente inúmeras dificuldades. Na verdade, não se deve ensinar apenas a ler a e a escrever, mas, sim, a pensar, a tecer críticas e estabelecer posicionamentos diante da realidade existente. A leitura e a escrita, quando aprendidos de fato, pode ajudar o indivíduo a alcançar infinitos horizontes.

Oliveira (2018) afirma haver contradição entre as facilidades que existem a partir do uso da internet e a dificuldade no aprendizado de Língua Portuguesa no contexto escolar, o que demonstra que há algo errado. Assim

> Hodiernamente, há muitos espaços de aprendizagem e uso concreto, interativo e social da língua, seja na sua forma oral ou escrita, principalmente devido às facilidades proporcionadas pelo uso e acesso à internet, dos meios digitais em geral, não sendo justificável que haja tanta dificuldade expressa nas atividades escolares, nas quais os alunos precisam se expressar. Fica explícito que algo vai mal e que isso precisa ser pensado (OLIVEIRA, 2018, p. 49).

Enfim, conforme aqui exposto, na implantação do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, existiram (e existem) diversos problemas no ensino e na aprendizagem, porém, a sociedade (em sua forma capitalista e industrial) foi acarretando transformações, trazendo a necessidade de interação e inserção do indivíduo através do uso da língua para, antes de qualquer coisa, se comunicar com o outro nos diversos e múltiplos espaços. Desse modo, por

meio de práticas efetivas, carregadas de significado e, acima de tudo contextualizadas, poder-se-á alcançar um domínio cada vez mais amplo da língua materna.

3 A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

O Ensino Médio é de grande relevância na formação do educando, conforme se extrai das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, sobretudo no que remete ao ensino da área de Linguagens. Pelo que é exposto no art. 35, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei n. 9.394/96, essa fase servirá para o aprimoramento do educando, auxiliando-o em sua formação ética e desenvolvimento intelectual autônomo e pensamento crítico (BRASIL, 1996).

O currículo e as disciplinas especificas do Ensino Médio devem servir como auxiliares para os professores e demais atores envolvidos na organização e realização do processo ensino-aprendizagem. Além disso, o Projeto Político Pedagógico[7] é de suma importância, e deverá ser construído de forma conjunta na instituição de ensino (BRASIL, 1996).

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, de acordo com as Orientações curriculares no Ensino Médio, e a partir da LDBEN/96, esta deve ajudar o educando a consolidar e aprofundar os conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental (BRASIL, 2006). O aprendizado efetivo de Língua Portuguesa ajuda o aluno, nessa esteira, a tornar-se apto a usar a língua nas mais diversas situações linguísticas que (co)existem na sociedade, principalmente dentro de uma vivência de uma cultura do digital.

Nesse sentido, na expressão da LDBEN/96, "[...] o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos [...]" (BRASIL, 2006, p. 18). Deve-se trazer para a sala de aula, portanto, textos verdadeiros, que possibilitem ao aluno associar o que estuda com a realidade social (OLIVEIRA, 2018). Nestas ações, a LDBEN indica que se possibilite ao aluno "[...] o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta" (BRASIL, 2006, p. 18).

De acordo com Oliveira (2018, p. 51) "A língua não é algo estanque, ao contrário, passa continuamente por processos de mudanças, em virtude do próprio contexto social, que é

[7] Documento, de cunho político e pedagógico, que contém propostas de ação a serem efetivadas pela instituição escolar, em um determinado espaço de tempo, a fim de cumprir metas estabelecidas para sanar problemas de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma formação crítica e cidadã (LOPES, 2010).

temporal e variável". Nesse espaço, então, seu ensino e aprendizagem também precisam sofrer modificações, pois, "[...] se as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo, então o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua – nos diferentes estágios da escolarização – não pode furtar-se a considerar tal fenômeno. [...]" (BRASIL, 2006, p. 20).

De fato, trabalhar as variedades linguísticas no espaço da sala de aula, não é algo de fácil realização, pois há, ainda, a ideia da necessidade do controle e da organização estabelecidos e esperados para o ensino de língua materna por parte do professor. Para tanto, o ensino da variedade padrão, dentro de uma perspectiva do costumeiro, pautado ainda no ensino de tópicos gramaticais, com respostas prontas e acabadas é o mais utilizado.

Sobre a forma como têm sido realizadas as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, Oliveira (2018) constatou que, apesar dos alunos estarem inseridos na cultura digital, de forma, muitas vezes, independente, e estarem se autoletrando digitalmente (XAVIER, 2002; 2008), essas ainda se pautam no ensino da língua enquanto estrutura gramatical, por meio de exercícios escritos e resumos de conteúdos de Literatura. A Professora de Língua Portuguesa, que teve suas aulas observadas na pesquisa de Oliveira (2018), eventualmente, fazia uso de alguns recursos didáticos digitais (como vídeos sobre conteúdos literários); frequentemente, ela dava sugestões de pesquisas a serem feitas na internet, porém, tudo ainda de forma incipiente e não atrelado especificamente ao seu plano de aula. Nos momentos de uso de tecnologias digitais ficou constatado, pela autora, que os alunos se apresentavam mais propensos a participar das aulas de Língua Portuguesa, agindo com mais interesse e interação. Em contrapartida, nas demais aulas, com recursos puramente tipográficos, geralmente a atenção e a motivação se perdiam.

Saliente-se que, além dos recursos escolhidos para a realização de uma aula, essencial é a figura humana do professor, o qual deve ser capaz de articular boas relações e promover interações com seus alunos.

Sobre essa preferência pelo ensino de tópicos gramaticais, pelos professores, e corroborando com a ideia do controle pretendido, Batista (1997) afirma que o ensino de gramática se torna, na verdade, sinônimo do ensino de Língua Portuguesa, principalmente devido à necessidade do "controle" do professor na sala de aula. Trabalhar a oralidade, e outras habilidades nem sempre é a melhor escolha para o professor, que prefere ficar numa posição mais confortável e controlar o que acontece na sala de aula.

A partir dos anos 80, buscou-se a contextualização da construção textual e, "[...] particularmente sobre os mecanismos pelos quais se manifesta a coesão dos textos bem como

sobre os elementos que concorrem para a coerência textual" (BRASIL, 2006, p. 21). Nesse sentido, a preocupação passa a voltar-se para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na perspectiva da produção do texto com sentido, ligando-se produtor e receptor, no âmbito da Linguística. Entretanto, o ensino de gramática ainda persiste, nesse ínterim, na sala de aula, porém, a partir da construção textual.

Na órbita das Orientações Curriculares para o Ensino Médio ressalta-se o proposto pelo Interacionismo. Neste, "[...] todo e qualquer texto se constrói na interação. Isso porque assumem alguns princípios comuns no que toca ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo" (BRASIL, 2006, p. 23).

Com isso, é possível inferir que, através da leitura e da escrita, será possível, ao indivíduo, se expressar, transformando pensamentos e ideias em construções simbólicas que serão compreendidas pelo outro, com o qual interage. A língua não é algo pronto e acabado, ela se transforma no tempo e no espaço, em virtude dos acontecimentos históricos, das convenções que vão surgindo. Logo,

> [...] as relações entre mundo e linguagem são convencionais, nascem das demandas das sociedades e de seus grupos sociais, e das transformações pelas quais passam em razão de novos usos, que emergem de novas demandas (BRASIL, 2006, p. 24).

O sujeito/educando interage socialmente em múltiplos espaços sociais, e não apenas na escola, e seu instrumento principal é a língua. Esta está em constante uso e movimento, é dinâmica e viva. O sujeito, assim,

> [...] aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social (BRASIL, 2006, p. 24).

Importante, pois, fomentarem-se discussões sobre qual seria o papel destinado ao ensino de Língua Portuguesa no ambiente escolar. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio trazem uma resposta:

> [...] o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais (BRASIL, 2006, p. 27).

Nesse sentido, a partir dessa ideia, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio demonstram a necessidade de se trabalhar com os "letramentos múltiplos" (ROJO; MOURA, 2012; ROJO, 2013; SILVA, 2017), ou seja, não há que se falar somente em uma forma de ensinar a Língua Portuguesa, é preciso, pois, também compreender e utilizar outras linguagens, como a propiciada pela cultura digital, pelo tecnológico. Assim,

> A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social (BRASIL, 2006, p. 28).

Logo, o estudo da língua poderá oportunizar ao aluno ir além da sala de aula e incluir-se socialmente e, nos tempos atuais, esta tem estabelecido relações de comunicação cada vez mais virtuais/digitais.

Oliveira (2018, p. 55-56), refletindo acerca dessa necessidade de inserção das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, afirma que

> [...] é preciso um olhar diferenciado para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, a fim de que se possa chegar o mais próximo possível do que é proposto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. É visível que não é tarefa simples chegar ao Ensino Médio e levar o aluno a se desenvolver linguisticamente, auxiliando-o a ser capaz de se expressar nas variadas formas e possibilidades de uso da Língua Portuguesa, sobretudo, se este aluno chega com outras "deficiências" de aprendizado, em decorrência de não ter alcançado o nível de ensino desejável para sua série/idade.

Enfim, a Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve ser vista de maneira que propicie não apenas rever os conteúdos que foram ensinados no ensino fundamental, mas sim que possam auxiliar o aluno a desenvolver o senso crítico, a apreciar obras literárias (cânones ou não), a produzir e inter(agir) cada vez mais socialmente. Para que isso ocorra, o professor deve articular e aproveitar os múltiplos espaços de uso da língua, que permitem o acesso, o contato com o conhecimento, nos diversos formatos que se constituem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após toda essa discussão, considera-se, em alinhavos, por ora finais, que a Língua Portuguesa é muito mais do que aquilo que é levado para a sala de aula na forma de conteúdo, sobretudo, gramatical. A língua está presente em múltiplos espaços, sejam eles físicos ou

virtuais. Há uma gama de variedades linguísticas a serem percebidas e admitidas no que remete ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, inclusive sua variedade padrão, mas não apenas ela. É um direito de o aluno ter a oportunidade de aprendê-la, aprimorá-la continuamente no espaço escolar.

Historicamente, apesar de terem surgido leis, teorias linguísticas e estudos de ciências específicas, há ainda dificuldade de se conceber a língua de uma forma menos artificial, mais voltada ao uso real, onde o aluno consiga atribuir sentidos ao que ouve, escreve, fala, enfim, ao que ele percebe ao seu redor para que possa se expressar verdadeiramente, crítica e reflexivamente.

Enfim, ao professor de Língua Portuguesa cabe a busca por formas de inovar suas aulas, de transformá-las em verdadeiros momentos de aprendizagem real, contextualizados na prática e no uso efetivo da língua, possibilitando ao aluno tornar-se um produtor e interagente, a partir de sua língua, dentro e fora dos muros da escola, nos múltiplos espaços, sejam eles físicos ou digitais.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português:** discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. **O ensino de redação na escola de 1º grau**: uma análise diagnóstica. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1986.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 10 set. 2017.

_____, Ministério da Educação. **Programa Banda Larga nas Escolas**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/15914-perguntas-frequentes-sobre-o-programa-banda-larga-nas-escolas> Acesso em: 07 fev. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Brasília-DF, de 20 de dezembro de 1996.

LOPES, Noêmia. **O que é o projeto político-pedagógico (PPP).** Disponível em:< https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>Acesso em: 30 jan. 2018.

OLIVEIRA, Jurene Veloso dos Santos. **Aulas de Língua Portuguesa na era digital**: possíveis interações e articulações. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

POSSENTI, Sirio. Sobre o Ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 32-38.

ROJO, Roxane Helena. MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena. **Escola conectada: os Multiletramentos e as Tics**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SILVA, Obdália de Santana Ferraz. (Multi)letramentos e formação de professores na sociedade digital: entretecendo (desa)fios. In: ALVES, Lynn e MOREIRA, J. António.(Orgs.) **Tecnologias& aprendizagens:** delineando novos espaços de interação. Salvador; EDUFBA, 2017. p. 213-241.

SOARES, Magda. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.) **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.p.141-161.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento Digital e Ensino**, 2008. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf.> Acesso em 12 jan. 2015.

_____, Antonio Carlos dos Santos. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. 2002. 220p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000287629> Acesso em: 27 mar. 2016.

CULTURA DIGITAL E A FORMAÇÃO EM ALTERNANCIA NO ENSINO SUPERIOR

Luis Pedro Hillesheim[1]
César Riboli[2]
Eliane Schlemmer[3]

Resumo: O artigo analisa a cultura digital e a formação em alternância no ensino superior, vinculada a realidade dos beneficiários do crédito fundiário, pertencentes ao território da cidadania do Médio Alto Uruguai e Noroeste Colonial, no Estado do Rio Grande do Sul. Busca identificar conexões com a cultura digital, a fim de encontrar significados que contribuam com a eficiência no ensino superior, de forma a proporcionar o desenvolvimento humano viabilizado por meio do pensar pedagogias que possam se apropriar de diferentes tecnologias digitais, no âmbito da formação em alternância e não simplesmente enquanto uma condição, no qual os sujeitos são somente consumidores de tecnologias e de informações já pensadas e discutidas por alguém. Utilizando-se de uma pesquisa bibliografia, e pelo método dedutivo, o texto procura apresentar suas conclusões no sentido de que a formação em alternância tem a partir da realidade do educando, a potência de possibilitar o pensar, a ação a partir de sua própria condição e isso significa a capacidade de interpretação permanente de suas ações. Nesse contexto, o digital parece ser um importante elemento para potencializar a efetivação de um ensino superior de qualidade, porém no nosso ponto de vista se não houver ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem a partir da apropriação das tecnologias digitais, o que propicia a reconfiguração das práticas e das instituições e, se não houver a integração entre o que se teoriza e o que se pratica, continuamos fazendo mais do mesmo, uma educação que não emancipa o sujeito como proponente do seu espaço de vida.

Palavras-chave: Cultura Digital. Formação. Alternância. Ensino Superior.

Abstract: The article analyzes the digital culture and the alternation formation in higher education, linked to the reality of beneficiaries of the land credit, belonging to the territory of

[1] Doutorando em Educação da Unisinos e professor da URI. Doutorando em Educação pela UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas. Especialista em Administração rural e Desenvolvimento Rural. Licenciado em Agricultura e Administração Financeira pelo Programa de Portadores de Diploma Superior.

[2] Doutorando em Educação da Unisinos e professor da URI Doutorando em Educação pela UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Mestre em Direitos pela URI – Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões. Especialista em Direito Civil, Processo Civil, Contabilidade Gerencial e Docência. Graduado em Administração, Ciências Contábeis e Direito. Coordenador do Curso de Direito da URI – Campus de Frederico Westphalen. Professor Universitário.

[3] Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na UNISINOS. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Digital - GPe-dU UNISINOS/CNPq. E-mail elianes@unsinos.br.

the citizens of Upper Alto Uruguay and Northwest Colonial, in the State of Rio Grande do Sul, seeking to identify connections with digital culture, not simply as a condition, a consumer product of technologies and information already thought and discussed by someone, but to find in the new technologies meanings that contribute to the efficiency in higher education that can provide the human development enabled through the thinking pedagogies that can work these mechanisms, in the framework of the alternating training. Using a bibliographical research, and by the deductive method, the text seeks to present its conclusions in the sense that the alternating formation has from the reality of the learner, the power to enable thinking, action from its own condition and this means the capacity for permanent interpretation of your actions. In this context, digital seems to be an important element to enhance the effectiveness of quality higher education, but in our view, if there is no re-signification of the teaching and learning processes from the appropriation of digital technologies, which reconfiguration of practices and institutions and, if there is no integration between what is theorized and what is practiced, we continue to make more of the same, an education that does not emancipate the subject as a proponent of its living space.

Keywords: Digital Culture. Formation. Alternation. Higher education.

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre a "cultura digital e a formação em alternância no ensino superior", está vinculada a realidade dos beneficiários do crédito fundiário, pertencentes ao território da cidadania do Médio Alto Uruguai e Noroeste Colonial, no Estado do Rio Grande do Sul. A formação vem sendo desenvolvida por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – (PRONERA), pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – (INCRA) em uma parceria com a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – (URI), Campus de Frederico Westphalen, RS. Trata-se de uma proposta pedagógica inédita no Brasil, a qual tem como propósito a formação superior dos beneficiários do crédito fundiário, em alternância. Portanto, o objetivo do texto é compreender as possibilidades de articulação na formação superior em alternância, para os destinatários do Programa Nacional do Crédito Fundiário – (PNCF), atendidas pelo projeto e a cultura digital, de modo a compreender qual a efetiva possibilidade de ampliar a formação por alternância no ensino superior brasileiro.

Para tanto, parte-se de dois problemas educacionais complexos e profundos, o primeiro está ligado a capacidade de cooperar e o segundo diz respeito ao processo de aprendizagem dos estudantes no ensino superior integrados aos desafios da sociedade contemporânea: I) Capacidade de cooperar – é preciso aprofundar os estudos sobre a formação superior por alternância, num momento que se vive uma desabilitação das capacidades sociais de cooperar (SENNET, 2013), é necessário, portanto, investigar a

capacidade existente de ampliar as possibilidades de cooperação adquiridas na fase inicial da vida. Existe, então, uma problemática a ser investigada. Qual a capacidade que a formação em alternância no ensino superior tem de resgatar, manter e ampliar as capacidades humanas de cooperação social? II) Processo de aprendizagem - a mobilidade dos educandos é grande, intensa, cada vez maior, necessária, num mundo globalizado, com tecnologias[4] de aprendizagem ditas eficientes, num mundo que expressa individualidades. Seriam estas tecnologias, instrumentos pedagógicos eficientes no processo de formação por alternância? Essa é uma questão aqui posta.

Por outro lado, a educação precisa falar em desenvolvimento pessoal, a escola, a universidade não podem simplesmente reproduzir o conhecimento existente. Para (PINEAU, 1999), há necessidade de ter uma trans-escola, uma auto-escola, uma co-escola em contato com o meio físico, uma eco-escola. É preciso uma educação de si mesma, com a participação dos outros, na cooperação e em um ambiente real, físico. Para tanto, Pineau (1999, p. 57), aponta a importância de não simplesmente reproduzir o ensino, "tantas aquisições a fazer reconhecer e validar institucionalmente, entre outras pela universidade, para que não seja como uma máquina de moer cana". Diante da modernidade líquida (BAUMAN, 2014), o ser humano precisa viver e conviver, e as tecnologias, principalmente as digitais, podem contribuir para proporcionar cada vez mais a interação entre seres humanos.

Parece ser oportuno o desafio de entender e questionar a Universidade tradicional e seu papel de ensinar. Qual a possibilidade que ela tem de transformar seus futuros egressos, profissionais, em sujeitos capazes de articular novos conhecimentos em novos ambientes, considerando a cultura digital? É preciso construir novas experiências na educação superior, principalmente, no que se refere ao digital, pelo fato de não ser ele tão familiar quanto os demais contextos nos quais se vive e convive. Isso possibilitará construir subsídios os quais permitirão efetivamente construir contextos híbridos, relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem, na educação superior.

Estudar estes contextos e espaços de formação, parece ser um caminho importante, o que efetivamente chama atenção para um momento efetivamente importante para experiências

[4] Tecnologias de comunicação e informação e meios digitais, tais como: Facebook, YouTube, Twitter, Blog, Instagram, bem como as mídias digitais. Atualmente as discussões giram em torno do fato de que essas tecnologias não são só de comunicação e informação, mas sim de interação, de colaboração, de cooperação, entre tantas outras que poderíamos citar, portanto, passou-se a denominar Tecnologias Digitais, pois o que as diferencia das anteriores é justamente o fato de não operar com átomos, mas sim com bit, portanto, originárias do sistema digital.

e estudos desses contextos e espaços, de forma que a cultura digital se potencializa e possa representar um diferencial na formação superior.

O que se pretende é identificar conexões com a cultura digital, a fim de encontrar significados que contribuam com a eficiência no ensino superior, de forma a proporcionar o desenvolvimento humano viabilizado por meio do pensar pedagogias que possam se apropriar de diferentes tecnologias digitais, no âmbito da formação em alternância e não simplesmente enquanto uma condição, no qual os sujeitos são somente consumidores de tecnologias e de informações já pensadas e discutidas por alguém.

2 A FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA

A alternância no ensino superior brasileiro é extremamente nova, e ainda não produziu elementos que possam dar conta de discussões mais estruturadas frente a conceitos dos diferentes tempos e espaços de formação.

Para Cabrito (1994, p. 26) a alternância se assenta num processo formativo que possui dualidade formativa e que permite diferenciar modelos em: I) formação em alternância, remete-se a formação centrada na empresa "o aprendiz, aprende através do trabalho é, fundamentalmente, o objetivo desta formação que se destina a desenvolvimento de competências e destrezas que contribuem para melhorar o desenvolvimento individual" (CABRITO, 1994, P. 26). A formação leva o individuo a uma imersão no trabalho, no processo produtivo, de forma que se sinta como um trabalhador. II) formação alternada, aqui a lógica da escola predomina, "a escola desempenha o papel principal nesta oferta formativa dirigida para aprender sobre e para o mundo do trabalho, através da aproximação ao contexto de trabalho" (CABRITO, 1994, p. 27).

O que se deduz é que a formação em alternância (CABRITO, 2994, p. 28) aposta na articulação do sistema formativo e o sistema produtivo, enquanto a formação alternada aumenta a motivação dos estudantes e transforma o tempo comunidade em espaco de formação, utilizando-se de um conjunto de pedagogias.

Pode-se, então, em uma premissa inicial, conceber como formação em alternância, um processo em que acontece a alternância, uma sequencia, na formação de alunos, incluindo a forma teorica e a pratica, uma presencial e outra a distância. Os conhecimentos adquiridos, assimilados no momento presencial, permitem formar um sujeito autonomo, capaz de assumir de forma independente a responsabilidade pela compreensão e apropriação de conhecimento.

No caso específico, trata-se de uma experiência educacional inovadora de nível superior, com aporte da política pública do PRONERA[5], através de convênio celebrado com a URI, Campus de Frederico Westphalen, RS, na constituição da primeira turma de beneficiários do crédito fundiário do Brasil.

As famílias que lutaram pela terra, pelo sistema de inclusão fundiária e que receberam essa política pública, como uma possível ação de sucessão, não só da família, da cultura, da identidade, mas também da terra. É inegável a oportunidade de realizar um curso superior, amparado em uma política pública, que foi fruto dos movimentos sociais e sindicais do campo[6] e agora é estendido a um segmento de agricultura, que tem diminuído ano após ano, a agricultura familiar do Médio Alto Uruguai, RS. Essa viu nesta política, não a saída ao problema da sucessão do campo, mas uma possibilidade de ampliar seu espaço de debate e sucessão, é o que nos representa ser.

O curso que teve sua origem de debates regionais[7], da necessidade de um curso que aproximasse a formação dos jovens agricultores a sua realidade, nos parece próxima também da realidade em que surge na França, na década de 30, a pedagogia da alternância[8], necessidade de uma formação que vincule a ciência a realidade regional.

Tanto nas ideias dos primeiros mobilizadores da alternância na região, quanto dos mentores do curso superior de tecnologia na área agropecuária da URI/FW, na primeira proposta pedagógica em 2004[9], o que fica num primeiro momento exposto e bem claro é a preocupação do fator renda junto aos agricultores, e que a partir disto, o desenvolvimento da região e da sucessão do campo aconteceria, uma ideia tradicional de crescimento econômico[10] regional a partir da realidade local.

Por outro lado, o surgimento da alternância no curso do PRONERA, parece fruto de um debate dos movimentos sociais do campo e que tem outros vieses de fundamentação

[5] PRONERA é uma política pública de Educação do Campo, instituída pelo Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Seu objetivo é desenvolver projetos educacionais de caráter formal, a serem executados por instituições de ensino, para beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário, e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo Incra.

[6] Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, MANUAL DE OPERAÇÕES Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 19, de 15.01.2016 Brasília-DF, 15 janeiro de 2016.

[7] Coleção Universidade do Agricultor. Um jeito novo de ser colono. Ano 1, número 1, 2001; Conselho Regional de desenvolvimento do Médio Alto Uruguai-RS.

[8] CHARTIER, Daniel. À L'aude des formations par alternance. Paris: UNMFREO, 2003; DUFFAURE, André; ROBERT, Jean. Une Méthode active d'apprentissage agrícole. Paris: AIMFR, 1955; GIMONET, J. C. Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS. Petrópolis, RJ: vozes, 2007.

[9] Resolução da URI/FW nº 563/CUN/2003

[10] Crescimento econômico é medido pelo crescimento do Produto Interno Bruto – PIB.

teórica, pautados na identidade, cultura e movimento social para o desenvolvimento local[11], portanto, a proposta original parece contraditória com a atual, mas com o mesmo objetivo, aproximar o ensino científico do conhecimento empírico existente na comunidade, e isso, é crucial para ampliar o debate da educação como princípio do desenvolvimento local.

Alternar diferentes tempos de estudo, em espaços diferentes de estudos, identifica-se com o tempo da comunidade[12] e o tempo universidade[13], períodos em que se aproximam, as relações entre o mundo do trabalho e o mundo da Universidade. Esta articulação entre os diferentes tempos e espaços de estudos é que caracterizam a formação em alternância, o que possibilita pensar não mais em uma pedagogia, mas em um conjunto de pedagogias capazes de desenvolvem a formação integral do sujeito em formação.

A ideia de conjunto de pedagogias, se apresenta na formação em alternância, por desvincular-se da condição única de transmissão e recepção do conhecimento, para uma dimensão maior, uma dimensão que envolve a formação do indivíduo e o mundo exterior, a sociedade como um todo, sua forma de existir. Será então uma formação integradora (CABRITO, 1994) e que permite a aplicação do trabalho e simultaneamente pedagogizar as aprendizagens e vivencias, atravessando o contexto de formação do indivíduo e do coletivo.

Portanto, longe de conceituar os diferentes espaços da formação em alternância, aponta-se, aqui, uma discussão a partir de (MOLINA, 2015) que estabelece uma articulação entre a educação e a realidade das populações do campo, para tanto os diferentes tempos e espaços articulam a formação do sujeito, desta forma: I) tempo comunidade, momento em que o educando observa sua realidade, elabora perguntas, questionamentos de sua vivência, dúvidas vividas e que permitirão reflexão coletiva no tempo universidade, mas retornar possibilitarão situações de aprendizagem, e desenvolvimento da capacidade de decidir com responsabilidade e autonomia. II) tempo universidade, espaço em que o educando, na posse de seus questionamentos buscam reflexão, ouvir os colegas, as diferentes realidades e, a partir desta, buscas novos conhecimentos, científicos, técnicos, culturais desenvolvendo assim a capacidade de cooperar, de comunicação e de organização dos saberes, desempenhando sua profissão e formação com cidadania.

[11] Desenvolvimento local esta ligado ao protagonismo dos atores locais, na formulação de estratégias, na tomada de decisões econômicas e na sua implementação.
[12] O tempo comunidade é o período em que o estudante permanece em seu espaço socioprofissional, cultural, e desenvolve suas atividades profissionais, mediante um plano de estudo, com instrumentos pedagógicos da alternância, portanto período de estudo no tempo comunidade, é momento de observar, mas também de implementar ações individuais e coletivas.
[13] O tempo Universidade é o momento de reflexão das suas ações implementadas e as novamente observadas, é o período em que o estudante está mediante seus colegas, professores e com instrumentos pedagógicos da alternância, possibilitam refazer seus estudos e a serem implementados no tempo comunidade.

O que os agricultores franceses (DUFFAURE, 1955) e (CHATIER, 2003) fizeram está próximo a isso. Não permaneceram como espectadores, se colocaram diante de uma condição, do que não queriam, passaram a entender o que não queriam e, é a partir disso, que nos parece ter surgido a alternância, não sabiam que ela existia, sabiam o que não queriam.

3 A CULTURA DIGITAL

Entender a cultura digital é fundante na discussão de sistemas de educação contemporâneos e, quando se fala em dinâmicas de ensino superior, isso precisa ser ainda melhor compreendido, pois implica em ensino básico para fortalecer o ensino profissional, a área de conhecimento que o acadêmico vai seguir e se especializar diante no enorme leque de profissões existente.

Por cultura, enquanto conceito, concebe-se:

> O conceito de cultura é abordado por diferentes autores e, dependendo da área de conhecimento, adquire distintas compreensões. Assim, de acordo com Backes (2011), a cultura pode ser compreendida como herança social que determina o indivíduo e o grupo ao qual aquele pertence; conjunto de conhecimentos e valores de senso comum; e fruto da interação humana influenciada por instâncias políticas, econômicas e sociais que adquirem significações. Segundo Cuche (1999), a noção de cultura se constrói na intenção de acabar-se com as explicações naturalizantes do comportamento dos seres humanos, numa perspectiva de construção histórica, antropológica e social, sem se desconsiderar o desenvolvimento fisiológico. (LOPES E SCHLEMMER, 2014, p. 06).

A cultura, então, pode ser entendida como sendo um conjunto de conhecimentos e valores de senso comum existentes nos indivíduos e nas suas comunidades. A partir da cultura os indivíduos fazem a interação humana, a qual, é influenciada por instâncias políticas, econômicas e sociais e que vão sendo constituídas e se reproduzindo ao longo do tempo.

Por sua vez, digital significa traduzir em números uma informação e poder multiplicar indefinidamente sem perda da informação.

> Agora que compreendemos o conceito de cultura, abordaremos o conceito de digital. “Digital” se refere a “dígito” e implica a ação de digitalizar. Digitalizar uma informação consiste em traduzi-la em números. Segundo Lévy (1999), os dígitos possibilitam que as informações codificadas em números possam circular nos fios elétricos, informar circuitos eletrônicos, polarizar fitas magnéticas, traduzir em lampejos nas fibras ópticas e assim por diante. As informações codificadas digitalmente podem ser transmitidas e copiadas quase indefinidamente sem perda da informação, pois são reconstituídas após a transmissão. (LOPES E SCHLEMMER, 2014, p. 07).

A tradução de informação em números e a possibilidade de multiplicar infinitamente sem perder a informação, identifica a emergência do ciberespaço como uma grande alternativa de mídia de massa, para comunicação organizada dos indivíduos, suas comunidades e consequentemente a manifestação de suas culturas, (SCHLEMMER, 2016), o contribui para a socialização da informação em uma era digital.

Exemplificando, algumas das potencialidades da era digital, é possível apontar: a) o fim dos monopólios da expressão pública; b) a crescente variedade dos modos de expressão; c) a disponibilidade progressiva de instrumentos de filtragem e de navegação no dilúvio informacional; d) O desenvolvimento das comunidades virtuais e dos contatos internacionais à distância por afinidade.

Porém existem algumas questões importantes que precisam ser observadas nesta dinâmica do ciberespaço, entre elas destaca-se a vulnerabilidade, pois é fato de que as informações políticas, econômicas, tecnológicas jamais estiveram tão vulneráveis como no ciberespaço. Hoje tudo "vaza", se espalha, se torna acessível em um piscar dos olhos. Porém o que é preciso ficar claro é que isso não é, necessariamente um problema, pois o ciberespaço é composto pelo que os indivíduos colocam nele. O que se visualiza, então, é um movimento social e cultural com tamanha potência de articulação de informações e de cultura, conforme observado em Lopes e Schlemmer, (2014, p. 11):

> O movimento social e cultural que o ciberespaço difunde converge para uma forma de comunicação midiática, interativa, comunitária, transversal, rizomática. As comunidades digitais virtuais parecem ser um meio muito propício para a socialização. Dessa forma, o ciberespaço aparece como ferramenta de organização de comunidades de todos os tipos e de todos os tamanhos em coletivos inteligentes, mas também como instrumento que possibilita aos coletivos inteligentes articularem-se. Não há comunidade digital virtual sem interconexão, não há inteligência coletiva em grande escala sem virtualização ou "desterritorialização" das comunidades no ciberespaço. A interconexão condiciona a comunidade digital virtual, que é uma inteligência coletiva em potencial. (LOPES E SCHLEMMER, 2014, p. 07).

Em educação é preciso ser discutidos sistemas que possam gerar integração, comunicação e pedagogias que venham auxiliar na aproximação, na apropriação do conhecimento e de tecnologias para o desenvolvimento humano e, consequentemente, da sociedade em que os sujeitos vivem e convivem. Com isso a educação contemporânea no ensino superior, precisa considerar que os acadêmicos de hoje possuem suas origens em tempos digitais, são portanto, nativos digitais, como salienta Lopes e Schlemmer, 2014, p. 14:

> Os "nativos digitais", pertencentes à geração "*Homo zappiens*", se movimentam com facilidade e rapidez no mundo "tecnologizado", tendo acesso a grande variedade de informações e possibilidades de comunicação e interação. Essa geração, a qual possui intimidade ímpar com as TDs e facilmente cria suas redes, "pensa com" e a partir do uso de tais tecnologias, pois cresceu em meio a computadores, celulares, MP3, MP4, iPod, iPhone, *tablets*, PlayStation, PlayStation Portable (PSP), Nintendo DS, Nintendo Wii, Xbox, Internet, comunicadores instantâneos, Google e seus mais variados serviços, *wikis*, *blogs*, Facebook, Twitter, comunidades virtuais de toda ordem, metaversos MMORPG, mundos virtuais em 3D – MDV3D, sendo tudo isso parte do seu mundo, da sua cultura e, portanto, o espaço onde constrói sua ontogenia.

É importante ter-se a compreensão de que a comunicação, a transformação vem carregada da forma como é realizada a tradução e a mediação. Na formação em alternância temos dois tempos e dois espaços de formação, o tempo comunidade e o tempo universidade, em espaços que coexistem, portanto, tudo tem conexão com a mediação, veja-se:

> É a ação principal e, por isso, a TAR é chamada também de "sociologia da tradução". Tudo é mediação. O tempo, o espaço, ou o ser, ... O conceito vem dos trabalhos de Michel Serres e significa relações que implicam sempre em transformação, comunicação, comunidade, no sentido principal dessa palavra, como causa, como o comum, a política. Ela não pode ser reduzida, nem à interação causal dos objetos, nem às intenções autônomas dos sujeitos. Ou há mediação, ou não há nada. (LEMOS, 2013, p.48)

O que transparece de uma forma clara, é que a cultura digital, tem uma estreita ligação com os instrumentos pedagógicos da formação em alternância. Como na alternância a condição é de que existe a relação com uma determinada realidade, e esta permeia a busca de desenvolvimento humano e social, com a cultura digital, deve assim também ser, ou não existe desenvolvimento. Portanto, viver e conviver com a realidade:

> O viver, o conviver e, portanto, o conhecer cotidiano, se constituem cada vez mais em contextos híbridos, multimodais, pervasivos e ubíquos, marcados fortemente por diferentes tecnologias, principalmente, as digitais. Essas tecnologias propiciam que interações e relações sejam tecidas num imbricamento entre atores humanos e não humanos, em diferentes lugares, territórios, tempos e espaços, na construção de um mundo de significados. Mas quem conhece? Como conhece? O que acontece por dentro desse processo? Que elementos a cognição enativa e a cognição inventiva podem aportar para que possamos melhor compreender como se dá o processo de conhecer na contemporaneidade? (SCHLEMMER, 2016, p.01).

No que tange a cultura digital ou existe mediação, no sentido latouriano, ou não há interação dos sujeitos com o mundo globalizado. Portanto, se faz necessário a ideia de mediação no que tange a cultura digital e a formação em alternância, de modo a viver e conviver com um cotidiano que apresenta novas formas de aprimorar conhecimento.

4 O ENSINO SUPERIOR EM ALTERNÂNCIA

No Brasil, o ensino superior é o meio pelo qual muitas pessoas buscam sua profissionalização de forma acadêmica. Existem pelo menos três experiências pedagógicas exitosas no Brasil, que se utilizam da formação em alternância no ensino superior.

I) os cursos de graduação do PRONERA para assentamentos, implementados pelo movimento dos sem-terra e que entre 1998 a 2011, e conforme relatório da II Pesquisa Nacional sobre a educação na reforma agrária, disponível no site do INCRA, somam 54 cursos superiores[14], nas mais diversas áreas, pedagogia, história, direito, veterinária e agronomia. Atualmente, são 30 cursos superiores em andamento via PRONERA.

II) as licenciaturas em educação do campo – LEDOC, pensadas pelo movimento de educação do campo, que constam no portal do MEC, e que, hoje somam 42 projetos em andamento[15] na formação de professores em educação do campo, nas quatro áreas básicas do conhecimento.

III) e a primeira proposta pedagógica pelo PRONERA para beneficiários do crédito fundiário do país, no curso superior de tecnologia em agropecuária da URI/FW, base deste estudo. O que de fato encontramos referente a formação em alternância no ensino superior, foram estudos relacionados as duas primeiras experiências apontadas, mas nenhum em nível de doutorado, que analisasse a formação em alternância no ensino superior, como dinâmica de educação superior, o que de fato nos move, nos deixa ainda mais comprometido com o tema, com a educação.

A alternância surge, procurando suprir as necessidades do sujeito do campo (CHATIER, 2003), não como oposição ao ensino existente, e tendo, como principal mentora as famílias do meio rural, que não visualizavam uma educação vinculada a sua realidade e o que dificultava o interesse dos filhos em estudar.

O ser humano está condicionado as suas características biológicas, Frábris (2015, p. 134), e ao seu meio social, portanto, como essa realidade é apresentada e discutida

[14] INCRA, II PNERA - Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária http://www.incra.gov.br/educacao_pronera. Acesso em: 19 de abril, 2017.
[15] O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. http://portal.mec.gov.br/tv-mec. Acesso em: 19 de abril, 2017.

cientificamente vai influenciar no seu desenvolvimento. Quando tomamos determinadas práticas vinculadas com a realidade, é preciso analisar e discutir o que:

> Ao tomarmos as práticas pedagógicas como tecnologias de poder, não podemos negar que essa posição vai produzir sentidos e posições estratégicas para os alunos e professores. Não podemos afirmar que não ocorram aprendizagens, mas o que está em jogo nos processos de escolarização é muito mais do que os saberes que são ensinados, é a própria subjetivação dos sujeitos. (FÁBRIS, 2015, p. 138)

A origem da formação em alternância, em que os agricultores, sentiam falta de uma educação voltada a sua realidade, leva a alguns questionamentos, quando observa-se que a aprendizagem é muito mais que saberes reproduzidos pela convivência, pelo estudo da realidade e ou por terem sido ensinados e aprendidos. Está-se diante da necessidade de pensar processos, de que mundo queremos, que sociedade queremos e, consequentemente, o que os cursos superiores precisam e devem discutir a fim de efetivar um mundo mais humano. Observamos em Fábris (2015, p. 138), que precisamos evidenciar "Que alunos queremos? Que lugares estamos privilegiando para esses alunos e a comunidade escolar?".

Se para Fábris (2015), as práticas pedagógicas centradas na realidade podem ser extremamente importantes em regiões, comunidades com alto capital humano, como ficaria em espaços onde há baixo capital agregado? No Brasil a alternância tem sido adotada nos cursos do PRONERA, Licenciaturas em Educação do campo e que atuam em regiões e em segmento de sociedade que não possuem desenvolvimento de processos mais qualificados de desenvolvimento humano. destaca Fábris (2015, p. 138):

> Em comunidades como a da pesquisa, em que não há valor agregado ao capital cultural dos sujeitos nem condições de desenvolvimento do capital humano, as regras – e, entre elas, aquelas que mobilizam o imperativo da realidade do aluno – podem funcionar como perversas medidas de exclusão.

É preciso pesquisar o discurso pedagógico existente na alternância, pois percebe-se que se passaram 80 anos, desde a primeira proposta pedagógica, então é possível que exista mais que um poder formativo, seja ele movido pelas pedagogias libertadoras, críticas ou de ação pastoral. É preciso pesquisar essa trama pedagógica existente na alternância a fim de ampliar o entendimento dos princípios da alternância e que se referem a formação integral e ao desenvolvimento do meio.

Segundo Estevam, (2003 p. 23) "a alternância difere do ensino formal, ao propor uma formação voltada para a busca de respostas às necessidades locais, e ao mesmo tempo, ser compatível com a realidade dos jovens e suas famílias".

Portanto, parece peculiar e necessário analisar se a formação em alternância, vinculada a realidade do sujeito em formação, está tendo capacidade de desenvolver competências e habilidades profissionais, porém que desenvolvam o seu meio de vida na atual conjuntura socioeducativa, e como esta, formação integral se vincula a profissional, em que momento elas de distinguem, se contradizem, se associam e potencializam a formação do sujeito, que na posse da formação para a desenvolver seu meio.

Conforme entendimento de Calvó (2002, p. 126), "[...] sem formação não há desenvolvimento pessoal. Sem desenvolvimento pessoal, não há desenvolvimento local sustentável. Sem desenvolvimento local, não há desenvolvimento pessoal integrado". E isto é uma das lutas das comunidades e dos sujeitos que buscam a sobrevivência diante de um mundo globalizado e individualizado que caracteriza uma sociedade moderna.

CONCLUSÕES

A compreensão é a de que a linguagem utilizada no ciberespaço pode potencializar a formação em alternância, uma vez que a cibercultura que por meio dela se desenvolve tem como princípios segundo Lemos (2012), a liberação do polo da emissão, o que implica no desenvolvimento da autonomia e da autoria; a conexão em rede e; a reconfiguração das práticas e das instituições, que surge a partir da liberação do polo da emissão e da conexão em rede.

Esse espaço, ou melhor, ciberespaço parece ser propício para fortalecer a ideia e os princípios da formação em alternância que é de desenvolvimento integral do ser humano e, consequentemente, do local, da comunidade onde se vive.

Os espaços digitais são, neste sentido, a possibilidade de valorização do conhecimento e da identidade cultural local, com isso se tem a possibilidade de, a partir de uma determinada realidade e em construção, ter desenvolvimento pessoal, local e regional.

A diversidade de linguagem caracteriza a valorização do indivíduo em formação, e parte do conhecer, do pessoal:

> De acordo com Maturana e Varela (1997), *"todo conhecer é uma ação da parte daquele que conhece"*, assim, a cognição é a ação efetiva, é o processo de acoplamento estrutural do qual faz emergir as interações com o mundo

> interno e externo. O processo de cognição consiste na criação de um campo de comportamentos através da conduta dentro do seu domínio de interações. O conhecimento, nessa perspectiva, não é simplesmente REPRESENTAÇÃO, mas implica em INTERPRETAÇÃO permanente da ação. (SCHLEMMER, 2016, p. 03)

A formação em alternância tem a partir da realidade do educando, a potência de possibilitar o pensar, a ação a partir de sua própria condição e isso significa a capacidade de interpretação permanente de suas ações.

Nesse contexto, o digital parece ser um importante elemento para potencializar a efetivação de um ensino superior de qualidade, porém no nosso ponto de vista se não houver ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem a partir da apropriação das tecnologias digitais, o que propicia a reconfiguração das práticas e das instituições e, se não houver a integração entre o que se teoriza e o que se pratica, continuamos fazendo mais do mesmo, uma educação que não emancipa o sujeito como proponente do seu espaço de vida.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida: tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

CABRITO, Belmiro Gil. **Formações em alternância: conceitos e práticas**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 1994.

CALVÓ, P. P. **Formação pessoal e desenvolvimento local.** In: Pedagogia da Alternância: Formação e desenvolvimento. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Brasília: UNEFAB, 2002.

CHARTIER, Daniel. **À L'aude des formations par alternance**. Paris: UNMFREO, 2003

DUFFAURE, André; ROBERT, Jean. **Une Méthode active d'apprentissage agrícole.** Paris: AIMFR, 1955.

ESTEVAM, D. de O.; **Casa Familiar Rural**. A formação com base na Pedagogia da Alternância. Florianópolis: Insular, 2003.

FÁBRIS, Elí Terezinha Henn. **A realidade do aluno no currículo escolar: a problematização de um imperativo pedagógico.** In. Políticas educacionais, currículos e diversidade cultural na educação básica. José Licínio Baches, Regina Tereza Cestari de Oliveira, Ruth Pavan (org.). Caminas, SP: mercado de letras, 2015.

LEMOS, André. A comunicação das coisas: Teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.

LOPES, D. Q; SCHLEMMER Eliene. Educação e cultura digital. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2014.

MOLINA, Monica Castagna. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo**: desafios e potencialidades. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR*

PENEAU, Gaston. Alternância e desenvolvimento pessoal: a escola da experiência**. .** In. Pedagogia da Alternância: Alternância e desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional. Salvador: UNEFAB, 1999.

SENNETT, Richard. **Juntos;** Tradução Clóvis Marques. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SCHLEMMER, Eliane. Da representação à interpretação e a inventividade: novas compreensões a partir da COGNIÇÃO ENATIVA E COGNIÇÃO. Texto não publicado, portanto, somente para uso interno e restrito ao processo formativo intitulado "Educação para a cidadania em contextos híbridos, multimodais, pervasivos e ubíquos", para a Rede de Educação IRMÃS DO IMACULADO CORAÇÃO DE MARIA, 2016.

DISCUTINDO RECURSOS DE ENSINO E NOVAS TECNOLOGIAS

Maria Oneide Lino da Silva[1]
Maria da Glória Soares Barbosa Lima[2]

Resumo: O presente trabalho com o tema: Os recursos de ensino e novas tecnologias têm como objetivo geral compreender a representatividade do uso e dos recursos de ensino e suas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, visando a utilização desses dispositivos por professores e alunos na escola básica. Dispõe como problema: como os professores utilizam os recursos tecnológicos no processo de ensino na escola? Nosso pressuposto é que a escola pública possa ser equipada com recursos tecnológicos, visando a qualidade do ensino na educação básica, envolvendo a relação recursos tecnológicos – professores - alunos – ensino-aprendizagem. Assim, realizamos uma pesquisa bibliográfica a partir dos estudos de Coscarelli (2006), Moran (2012), Piletti (2004) Sant'Anna (2004), Kenski (2007), Zóboli (2010), entre outros. As conclusões das discussões empreendidas acerca da temática recursos de ensino e novas tecnologias contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos e para a compreensão de que os professores devem diversificar o uso desses recursos na sua prática pedagógica, na perspectiva de garantia de um ensino de qualidade e de uma aprendizagem bem sucedida, mediante o propósito de buscar sempre a inovação e a modernização das formas de ensinar e aprender na escola de educação básica.

Palavras-chaves: Recursos de ensino. Novas tecnologias. Ensino-aprendizagem.

DISCUTINDO RECURSOS DE ENSEÑANZA Y NUEVAS TECNOLOGIAS

Resumen: El presente trabajo con el tema: Los recursos de enseñanza y nuevas tecnologías tienen como objetivo general comprender la representatividad del uso y de los recursos de enseñanza y sus tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje,visando la utilización de esos dispositivos por profesores y alumnos en la escuela básica. ¿Dispone como problema: cómo los profesores utilizan los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza en la escuela? Nuestro supuesto es que la escuela pública pueda ser equipada con recursos tecnológicos, buscando la calidad de la enseñanza en la educación básica, involucrando la relación recursos tecnológicos - profesores - alumnos - enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se trata de una investigación bibliográfica a partir de los estudios de Coscarelli (2006), Moran (2012), Piletti (2004) Sant'Anna (2004), Kenski (2007), Zóboli (2010), entre otros. Las conclusiones de las discusiones emprendidas acerca de la temática recursos de enseñanza y nuevas tecnologías contribuyen a la mejora del aprendizaje de los alumnos ya la comprensión de que los profesores deben diversificar el uso de esos recursos en su práctica pedagógica en la perspectiva de garantizar una enseñanza de calidad y de un aprendizaje

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEd da Universidade Federal do Piauí - UFPI, Coordenadora de escola publica estadual do Piauí-SEDUC- PI, e membro do GRUPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Formação de Professores de Ciências- da UFPI. Email: linoneide@hotmail.com
[2] Professora Permanente do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEd/UFPI. Membro pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre Formação e Profissionalização em Pedagogia (NUPPED). E-mail: glloriasoares@yahoo.com.br

exitoso, con el propósito de buscar siempre la innovación y la modernización de las formas de enseñar y aprender en la escuela de educación básica.

Palabras claves: Recursos de enseñanza. Nuevas tecnologías. Enseñanza y el aprendizaje

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute, no seu cerne, o uso dos recursos de ensino e novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, nesse sentido, emergiu do seguinte problema: qual a representatividade do uso dos recursos de ensino e novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem na escola? Nosso pressuposto é que a escola pública possa ser equipada com recursos tecnológicos, visando ampliar a qualidade do ensino e da aprendizagem na Educação Básica. Para tanto, dispomos como objetivo geral compreender a importância do uso de recursos de ensino e novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, visando à utilização desse aparato pelo conjunto dos professores e dos alunos na escola básica. Nessa perspectiva, dispomos os seguintes objetivos específicos: refletir sobre as concepções de recursos de ensino e novas tecnologias; descrever alguns recursos tecnológicos existentes na escola e sua utilização na prática pedagógica dos professores e na aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, na pressuposição de que essas novas tecnologias ainda são pouco utilizadas pelos professores, mesmo sabendo que dispõem desses recursos na escola. A justificativa, a rigor, é que alguns docentes encontram dificuldades no manuseio e na seleção dos mesmos A partir das experiências como coordenadora de escolas públicas e de vivências como professora, em sala de aula, percebemos a necessidade que os professores possuem em relação ao emprego dos recursos tecnológicos no cotidiano escolar de sua prática docente.

Com base nessa contextualização, problematizamos: qual a representatividade do uso dos recursos de ensino, no caso, das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem na escola? Nosso pressuposto é de que dentro das escolas públicas de Educação Básica do sistema de ensino brasileiro, devem se fazer presentes a diversidade de recursos de ensino – com enfoque para a tecnologia – bem como a capacitação dos professores para bem utilizá-los nas suas metodologias de ensino.

Assim, pela análise empírica de como os professores utilizam os recursos tecnológicos disponíveis na escola, inicialmente realizamos estudo e discussão coletiva com um grupo de professores, tendo como suporte teórico, dentre outros, Zóboli (2010), Moran (2012), Moran, Masetto e Behrens (2000), Leite et al (2014), Piletti (2004), Sant'Anna (2004), dentre outros.

Para tanto, esta comunicação encontra-se estruturada em três partes: breve contextualização introdutória, discussão sobre concepções de recursos de ensino e novas tecnologias na escola como necessários a prática docente e considerações finais.

RECURSOS DE ENSINO E NOVAS TECNOLOGIAS: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Recursos didáticos ou de ensino são materiais que auxiliam no processo ensino – aprendizagem, como forma de dinamizar, agilizar, qualificar, os conteúdos a serem socializados em sala, como ressalta Sant'Anna:

> Recursos de ensino se constituem por materiais instrucionais que atuam positivamente na aprendizagem, são estimuladores e reforçadores da mesma. São elementos que instrumentalizam o aluno, favorecendo o processo de assimilação, a criatividade, o desenvolvimento cognitivo, adaptando-o ao meio e à sua própria realidade. (2004, p. 19).

Sendo assim, os recursos didáticos ou de ensino são instrumentos que estimulam e reforçam a aprendizagem fazendo com que os alunos melhor assimilem os conteúdos, portanto, o foco na utilização dos recursos está na aprendizagem discente, ou seja, na sua melhor assimilação das disciplinas. Para isso, esses recursos devem ser cuidadosamente selecionados de acordo com as necessidades do aluno, com a natureza do conteúdo a ser ensinado/mediado pelo professor.

Ocorre que um problema comumente presente nas salas de aula é o excessivo emprego da técnica da aula expositiva, ou seja, transmissão de conhecimentos pelo uso das palavras oralizadas pelo professor. Como forma de amenizar esse problema, os professores têm usado com certa frequência novos recursos de ensino, como menciona Gil (2005):

> Com vistas a tornar a comunicação mais clara e precisa, os professores, com frequência cada vez maior, vêm lançando mão dos recursos conhecidos como audiovisuais, que vão desde os simples desenhos ou diagramas até os sofisticados equipamentos e programas de multimídias (GIL, 2005, p. 93).

Vale ressaltar que além de melhorar a compreensão dos conteúdos por parte dos discentes, tornando as aulas mais atraentes, os recursos de ensino quando bem utilizados pelo professor podem construir em seu alunado uma consciência crítica, dentre outros aspectos que qualificam sua aprendizagem e, por conseguinte, sua formação para o futuro. Nesse sentido

dizemos que o professor está investindo em uma prática pedagógica reflexiva e questionadora:

> Evitando a rotina, a monotonia e, consequentemente, o processamento de uma aprendizagem reprodutiva o professor estará conquistando valores e inserindo-os na ação transformadora, participando de forma objetiva e, mais, estará, também, favorecendo a formação de uma consciência critica em seus alunos (SANT'ANNA, 2004, p. 19).

Assim, uma significativa contribuição dos recursos didáticos e tecnológicos é educar os alunos para a vida, ou seja, uma formação humana em todas as suas dimensões, tornando-os cidadãos críticos e conhecedores da realidade em que vivem, mas, para isso faz-se necessário que o professor tenha em mente sua concepção de educação e que tipo de pessoas ele quer formar. Só assim haverá uma adequada seleção, utilização e aplicação dos recursos.

Zóboli (2010) traz algumas discussões importantes sobre práticas de ensino, subsídios para atividades docentes, apresentando sugestões práticas de alguns recursos pedagógicos, estudo e criação que podem ajudar o trabalho do professor e facilitar a aprendizagem dos estudantes, com o diversificado emprego de recursos de ensino, notadamente com o emprego das novas tecnologias da informação e comunicação – TICs, sem desconsiderar, contudo, sempre que se fizer necessário o uso de cartazes, teatro, música e outros.

A escolha dos recursos didáticos e tecnológicos é algo que deve ser planejado com antecedência tendo em vista atender critérios de um plano de aula, principalmente a delimitação dos objetivos a serem alcançados. A esse respeito, é como menciona Sant'Anna (2004,p.25):

> Visando a seleção dos recursos, o professor deverá partir de uma análise dos objetivos, dos conteúdos, dos procedimentos e de todas as possibilidades humanas e materiais que o ambiente escolar pode oferecer em termos de meios que possam ser manipulados no processo ensino-aprendizagem.

Alguns critérios devem estar em mente ao selecionar os referidos recursos como a qualidade (material e o fator significativo para o educando); a atualidade (o assunto é atual?); o conteúdo (de acordo com o desenvolvimento cronológico e mental do educando) a adequabilidade (de acordo com os objetivos, conteúdos e clientela); criatividade (despertam a renovação, a descoberta?), esses são pontos importantes que devem ser levados em consideração para que haja uma escolha coerente dos recursos. (SANT'ANNA, 2004).

A autora em tela, no quesito seleção de recursos didáticos e tecnológicos, refere sobre a necessidade de o professor atentar para o seguinte aspecto: "na classificação brasileira de recursos audiovisuais temos: recursos visuais, auditivos e audiovisuais, bem como elementos

ou códigos dos recursos mencionados." (SANT'ANNA, 2004, p. 30). Nessa perspectiva, evidencia-se que a utilização do termo "audiovisuais" diz respeito à recursos que utilizam tanto a visão quanto a audição simultaneamente, como por exemplo: televisão, diafilmes, cinema sonoro. Entretanto a classificação mais utilizada é a que segue

> • Recursos humanos: professor, aluno, pessoas-fonte (direção, pais, convidados para palestra, informações ou entrevistas).
> • Recursos físicos: sala de aula, pátio da escola, pavilhão de esportes, comunidade (fabrica, comercio, clubes, etc.)
> • Recursos materiais: materiais de uso comum (lápis, régua, livros, etc.), televisão, jornais, dicionários, gravuras, cartazes, álbum seriado, gravador, rádio, etc. (SANT'ANNA, 2004, 37).

Quando falamos de recursos didáticos e tecnológicos, normalmente pensamos em recursos de altos custos, maquinas sofisticada, entretanto há matérias de baixos custos, como papéis gravuras, palito de fósforo, tampinhas de garrafa, jornais e revistas, há também a errônea concepção de recursos tecnológicos como sendo apenas as novas tecnologias (data show, computadores, tablets, dentre outros), sobre isso Coscarelli contribui ao explanar:

> Antes de compreender o que significam as inovações tecnológicas, temos de refletir sobre: o que são velhas e novas tecnologias, a partir de que referencias, de que sujeitos envolvidos e de quais contextos.
> Uma velha tecnologia dos centros urbanos, como o radio, pode ser uma inovação em determinados contextos sociais, e uma nova tecnologia pode ser considerada velha porque não modifica em nada as relações dos sujeitos envolvidos, como ocorre muitas vezes, com o *data show* na sala de aula. (2006, p. 44, grifos do autor)

Logo, nova e velha tecnologia são conceitos que podem variar conforme o contexto e realidade em que estão inseridos e como serão utilizados, também é necessário compreendermos que tecnologias não são apenas equipamentos de última geração e nem mesmo os mais sofisticados, razão por que cabe dizer que muitos equipamentos e produtos que utilizamos em nosso cotidiano da escola e de nossa sala de aula nem sempre são notados como tecnologias. Alguns, inclusive, invadem nosso corpo, como é o caso das próteses, alimentos e medicamentos de última geração. Assim, é correto elencar objetos do cenário cotidiano do professor e do aluno, como caneta, apontador de lápis e rádio, podem ser considerados tecnologias.

Como vivemos em uma sociedade marcada pela globalização, quando mencionarmos "tecnologias" ou "recursos tecnológicos" estamos nos referindo a equipamentos tidos como modernos e conhecidos popularmente como "tecnológicos" e "sofisticados".

O uso dos recursos tecnológicos nas escolas é uma constante. Televisão, DVD, data show, internet e computadores são os recursos que normalmente não faltam nas escolas, eles também são chamados de tecnologias de informação, pois são "conjunto de técnicas utilizadas na recuperação, no armazenamento, na organização, no tratamento, na produção e na disseminação da informação" (COSCARELLI, 2006, p. 51). O computador pode ser considerado seu principal representante.

Leite et al (2014, p. 14) reafirmam que: “com o crescimento de um pensamento educacional mais crítico a partir dos anos 80, a Tecnologia Educacional passou a ser compreendida como uma opção de se fazer educação contextualizada com as questões sociais e suas contradições”. Desde então, iniciaram-se algumas pesquisas voltadas ao uso de computadores por crianças como o projeto Logo, que possuía uma linguagem de programação voltada para crianças e jovens e atualmente ainda é utilizada apenas em projetos com robótica educacional.

A utilização dos computadores nas escolas pode ser empregada a partir de *softwares* educativos, como os tutoriais, de exercício -e- pratica de jogos, de simulação, dentre outros. Como forma de interação com o conhecimento de uma disciplina entre professor e aluno. Mas também, podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem como um todo, através de editores de textos, das planilhas eletrônicas, dos gerenciadores de banco de dados, dicionários eletrônicos. (COSCARELLI, 2006).

Diante do que foi discorrido, podemos comentar, em termos de vantagens, que os recursos de ensino em suas diversas modalidades constituem-se como estratégias para atrair os alunos em sala de aula, despertando a atenção e motivação dos mesmos. Dizemos desse modo, que são meios eficazes para consolidar a compreensão e aplicação dos conteúdos, uma vez que aulas expositivas podem-se tornar limitadas para atender a realidade com que nos deparamos neste século XXI, em especial quando se trata de aprendizagem permanente do alunado. Quanto às desvantagens, citamos que quaisquer recursos à medida que são utilizados exaustivamente desestimulam a adoção de um papel ativo por parte dos alunos, rotinizando a ação do professor que, progressivamente, vai se tornando dependente desses recursos (GIL, 2005).

Reforçamos desse modo que os recursos fazem parte do cotidiano da escola, entretanto precisam ser reconhecidos e utilizados adequadamente como forma de ampliar o nível de qualidade do processo ensino-aprendizagem, reduzindo progressivamente as dificuldades de

compreensão dos alunos, bem como buscando inseri-los na realidade em que vivem, viabilizando para que se tornem pessoas conscientes e críticas. Nesse sentido, Moran afirma:

> Como em outras épocas, há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para o ensino. […] Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. (2012, p. 12)

Como de praxe, vale discutir sobre as dificuldades que são encontradas pelos professores em exercício, que muitas vezes não conseguem relacionar o conteúdo estudo ensinado, com o recurso adequadamente, se percebe nas observações e nas práticas vivenciadas na escola pública de ensino fundamental, principalmente no momento da utilização dos recursos tecnológicos a exemplo da Televisão, com programas da TV – Escola e outros programas educativos desde o início da escolaridade dentro de sala de aula.

Assim sendo,

> [...] a criança também é educada pela mídia, principalmente a televisão durante o período escolar a mídia mostra o mundo de outra forma – mais fácil, agradável, compacta – sem precisar fazer esforço. A mídia continua educando como contraponto à educação convencional, educa enquanto estamos entretidos (MORAN, MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 33).

São essas tecnologias que permitem, por exemplo, aos professores utilizar situações reais de uso da língua por meio de *interações virtuais*, leituras de textos, áudios, filmes e vídeos postados e que possam enriquecer sua ação didática. Afora esses aspectos, as diversas possibilidades de interações em *chat e blogs* com finalidades didáticas surgem como fonte no caminho do conhecimento, conduzindo o aluno a uma aprendizagem mais autônoma.

Comporta lembrar, no entorno dessa discussão, que a partir de 2005, com o surgimento das lousas interativas (que são conectadas a um computador e a um *datashow*) possibilitou a utilização dos recursos de multimídia e da internet, viabilizando uma interação mais eficaz e contemporânea entre o conteúdo ministrado, o professor atualizado e a aprendizagem do aluno.

O computador aparece como um recurso auxiliar que possibilita seu emprego de várias formas, "de acordo com a concepção de educação adotada, pode ser usado para desenvolver a socialização ou o individualismo, a cooperação ou a competição" (HAYDT, 2000, p. 280).

Assim durante as discussões sobre o uso dos recursos de ensino e novas tecnologias na escola, ao entrevistar as professoras sobre o usos desses recursos, estas apontaram,

inicialmente, sobre as dificuldades em manuseá-los tendo em vista serem enquadrados em um nível de tecnologia mais sofisticada. Mas, a partir daí podemos afirmar que não basta incluir tecnologias em espaço escolar se os professores ainda não se mostram familiarizados com esses novos dispositivos, ou seja, não possuem o conhecimento para manuseá-los e particularmente para emprega-los a favor da aprendizagem significativa dos alunos.

Isto posto, o que se vem chamando de novas tecnologias tem estreitado os limites espaciais, assim como os limites interpessoais, intergrupais notadamente com o uso da internet que tem possibilitado a comunicação com pessoas de outros lugares por meio de aparelhos como celular ou computador tornando possível buscar informações de casa ou até mesmo de uma praça ou lanchonete, de qualquer lugar que a pessoa esteja conectada e sinta a necessidade de pesquisar/ de se informar.

Segundo Kenski (2007, p. 28), "o avanço tecnológico das últimas décadas garantiu novas formas de uso das TICs para produção e propagação de informações, a interação e a comunicação em tempo real, ou seja, no momento em que acontece." Essa realidade tem estreitado os limites temporais, possibilitando que em segundos, por exemplo, o estudante tenha acesso a livros, cursos, vídeos e vários recursos que facilitem o desenvolvimento da aprendizagem, fato que pode se evidenciar em todos os níveis de ensino.

Para Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 8) "há uma expectativa de que as tecnologias nos trarão soluções rápidas para mudar a educação". A inserção de tecnologias nas salas de aulas define um novo modelo do aprender e do ensinar, tanto pela rapidez quanto pelo volume de informação que estes possibilitam ao aluno como um ser ativo na construção de seu próprio conhecimento, porém, só terão um impacto positivo quando incorporadas às práticas pedagógicas com responsabilidade e se o professor atuar como intermediador do conhecimento para que o aluno possa não só adquirí-lo como construí-lo, sendo capaz inclusive de avaliar se é ou não necessário para o acontecimento efetivo de sua aprendizagem.

A propósito, esses autores referem que diante da não ocorrência desses aspectos, pode ser que estejamos diante de uma grande perda de tempo e de uma possível desordem no cotidiano da prática pedagógica do professor. Comparativamente, poderíamos concluir que é como comprar uma sela, sem ainda possuir o cavalo, ou seja, é preciso, antes que os mencionados recursos adentrem ao ambiente escolar, que os professores passem por uma capacitação de como gerir esses instrumentos.

Também se faz necessário que haja além da teoria, a parte prática, o contato, o manuseio, a tentativa, desses professores e dessas tecnologias, evitando assim, futuros

transtornos no seu emprego em sala de aula. Na verdade, sem um prévio preparo docente, aliando teoria e prática, existe o risco de as práticas não funcionarem a contento, isso é, de não serem bem sucedidas, seja para o aluno, seja para o professor.

Para Haydt (2000, p. 172) "a aprendizagem com tecnologia se embasa nas teorias construtivistas, nas quais o conhecimento é construído pelo sujeito e não transmitido", mas a concepção pedagógica do mundo ocidental tende a ver a escola como o local específico e privilegiado para a transmissão do conhecimento e a introdução de inovações tecnológicas na vida social, aspecto que sempre provoca polêmicas e que, diante desse paradigma, a autora expressa que na base da educação atual ainda é presente o giz e a lousa disputando com as novas tecnologias que permitem a interação, em tempo real, por diversos meios para alcançar a aprendizagem dos alunos, tornando uma nova maneira até de se comunicarem.

A contribuição do uso desses recursos didáticos e tecnológicos, principalmente com o uso da internet, tem oportunizado melhorias significativas na aprendizagem escolar do alunado, devido à variedade de seus usos. Para o professor há uma infinidade de tarefas e recursos que podem ser utilizados no processo ensino-aprendizagem, sendo necessário acompanhar e avaliar o uso da internet como ferramenta pedagógica.

Nesse sentido, Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 53) acrescentam que "a Internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece", visto que ao se empenhar para participar de conversas, o aluno aprende ao interagir com colegas e com outras pessoas também.

É bem verdade que a internet possui inúmeras vantagens quanto a seus usos para a aprendizagem, proporciona autonomia do aluno e integração com as demais pessoas conectadas à rede. Porém, esse aspecto, por si só, não contempla, suficientemente, a todos que não têm, até agora, oportunidade de acesso a essa nova fonte de informações.

No entorno dessa discussão, Perrenoud (2005, p. 60) refere que "existe uma desigualdade diante das ferramentas e a internet continua sendo abstrata para alunos que não têm oportunidade em casa de formar sua própria ideia", posto que, por questões financeiras ou sociais, se veem privados dessa realidade que os impedem de contatar com a Internet, acarretando, dentre outros prejuízos, privação de conhecimento, falta de oportunidade para buscar informação, acarretando problema caracterizado como exclusão digital que, por extensão, leva a outros tantos formatos de exclusão social.

No geral, esse apanhado teórico quer nos dizer, ainda, que cada professor, conforme seja sua realidade circundante, precisa encontrar seu jeito, seu melhor formato de articular e

de integrar as novas tecnologias e a variedade de caminhos metodológicos disponíveis para orientação e efetivação do ensino-aprendizagem (MORAN, MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 32). Como sabemos, não existe uma receita para utilização destes recursos no processo de ensino-aprendizagem, logo, cabe ao professor identificar a melhor maneira de diversificar suas aulas e promover a aprendizagem de seus alunos. Muitas vezes a escola não oferece recursos que estejam à disposição dos professores sendo necessário reservar o momento de utilizá-los e às vezes o professor não está preparado (aparelhado) para utilizar essas tecnologias em suas aulas, incluí-las em sua prática pedagógica.

Diante desse novo contexto do ensinar e aprender a aprender com que se deparam professor, aluno e escola, desenha-se um novo paradigma educacional que necessita dos professores uma formação continuada em serviço, sobretudo quanto ao uso de novas tecnologias para desenvolver as competências necessárias para cumprir esta finalidade de modo que possa mediar o desenvolvimento de seus alunos (ALMEIDA,1997).

A adoção de recursos de ensino voltado para novas tecnologias de comunicação e informação implica várias mudanças, inicia-se pelo professor que deixa de ser apenas o palestrante, o expositor para ser o mediador de aprendizagens, inclusive, empregando as TICs, no sentido de sempre estar apostando na renovação de seu fazer pedagógico na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, reavivamos que os recursos de ensino e novas tecnologias – todos os que se incluem nesta classificação – estão aí somente para trazer benefícios e ajudar cada vez mais a realidade da escola do século XXI, para colaborar com o professor e com seu trabalho em sala de aula. Essas atividades poderiam estar ainda mais claras se houvesse um maior domínio de conhecimento, por parte de toda a comunidade escolar, de como usá-los a favor do professor, do aluno, enfim, a favor um ensino e de uma aprendizagem mais dinâmicos, concretos e de melhor qualidade. Fazendo-se necessário, contudo, que os professores estejam, sempre mais, conscientes do real conceito de recurso de ensino em articulação com as TICs, pois somente dessa forma haverá harmonia compreensiva entre: ensino–aprendizagem- recursos–prática docente.

Com jeito de finalização dessa discussão, podemos tecer algumas considerações finais importantes no que diz respeito à utilização de recursos de ensino e novas tecnologias na sala de aula. Acerca da representatividade que estes revelam como apoio ao professor moderno, que se vê necessitado por algo que o auxilie em seu papel de ensinar e de educar. Recursos de ensino e

recursos tecnológicos estão aí para serem usados, para configurar a inovação como alternativa de intercambio e de construção de redes de conhecimentos em atendimento à necessidade de produção da informação e do conhecimento científico na escola.

Como visto anteriormente, os recursos de ensino se constituem como um antídoto capaz de trazer benefícios à assimilação do conteúdo pelos alunos. A tecnologia e seus recursos voltados para sala de aula como apoio para dinamicidade dos estudos de conteúdo, bem como no quesito que aponta para inovação e modernização das formas de ensinar e de aprender.

A percepção que aflora no interior dessa discussão é que os professores estão se tornando cada vez mais ligados à tecnologia que adentra no ambiente escolar, procurando inová-lo, superar dificuldades que, inevitavelmente, vão surgindo. Reafirmamos, no entanto, que não basta apenas a escola dispor desse aparato tecnológico, antes de tudo é preciso saber utilizá-lo, traçando os objetivos do que se deseja alcançar para o duplo sucesso do professor e do aluno para fazerem face à realidade contextual do mundo globalizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. E. O computador como ferramenta de reflexão na formação e na prática pedagógica. São Paulo, **Revista da APG**, PUG/SP, ano VI, n. 11. 1997. Disponível em: <https://gpeduenglish.files.wordpress.com/2009/06/formacaoepraticadoeducadornamodalidademlearning.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2017.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2005.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Didática geral.** São Paulo: Ática, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação .Campinas, SP: Papirus, 2007.

LEITE, Lígia Silva et al. **Tecnologia educacional:** descubra suas possibilidades na sala de aula. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

NASCIMENTO, João Kerginaldo. Firmino do. **Informática aplicada à educação.** – Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/infor_aplic_educ.pdf Acesso em: 14 mar. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania:** o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PILETTI, Cláudio. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 2004.

SANT' ANNA, Ilza Martins; SANT' ANNA, Victor Martins. **Recursos de educacionais para o ensino: quando e por quê?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ZÓBOLI, Graziella Bernardi. Recursos Pedagógicos de estudo e criação. In ZÓBOLI, Graziella Bernardi. **Práticas de ensino:** subsídios para atividade docente. Ática. SP, 2010 p.39-98.

RACIONALIDADE COMUNICATIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: A IMPORTÂNCIA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Marta Pastor[1]
Úrsula Anecleto[2]

Resumo: Essa pesquisa discute sobre o processo de formação continuada, em um dos Centros Estaduais de Educação Profissional, no Território de Identidade do Sisal-Bahia, e a sua contribuição para a profissionalidade docente do professor técnico que trabalha na Educação Profissional (EP). Esse processo de formação perpassa pela mídia-educação, entendida como um novo campo de saber que busca formar cidadãos críticos e criativos, a partir da implementação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Para tanto, buscaremos aproveitar o potencial das mídias para ampliarmos a formação desse professor técnico na EP e oportunizarmos uma ação produtivo-expressiva, que compreenda a educação, também, por meio das mídias. Por se tratar de um mestrado profissional, que exige uma intervenção prática no *lócus* pesquisado, um dos objetivos desse trabalho é a produção de vídeos pelos professores, filmando as experiências e reflexões surgidas das oficinas formativas que serão propostas. Optamos pelos vídeos por entendermos que estes são um meio privilegiado e diferente de comunicação, análise e reflexão da prática desses professores técnicos já que permitem unir o discurso, a escrita e a imagem. Os vídeos, entendidos como uma tecnologia de interação na educação, poderão colaborar no processo escolar emancipatório, reflexivo com vista a uma racionalidade comunicativa e não técnica. Teoricamente, esse estudo baseia-se na racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012); mídia-educação (BÉVORT e BELLONI, 2009; FANTIN, 2012); utilização de meios tecnológicos na educação (MORAN, 1995, 2000). Esperamos, com este estudo, sensibilizar os professores técnicos para o uso das mídias como meio pedagógico de criatividade e também como espaço de reflexão e criticidade.

Palavras-chave: Mídia-educação. Formação de professores. Racionalidade Comunicativa.

RACIONALIDAD COMUNICATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE: LA IMPORTANCIA DE LA MEDIA-EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN CONTINUADA

Resumen: Essa pesquisa discute sobre los procesos de formación continuada, en uno de los Centros Estaduales de Educación Profesional, en el Territorio de Identidad del Sisal-Bahia, y su contribución para la profesionalidad docente del profesor técnico que trabaja en la Educación Profesional (EP). Eso proceso de formación permea por la educación para los

[1] Mestranda em Educação e Diversidade, no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), membro do grupo de pesquisa *Grupo* de Estudo e *Pesquisa* em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET). E-mail: martapastor77@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), professora assistente no curso de Letras na Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XIV), Coordenadora e docente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED/UNEB). Vice-coordenadora grupo de pesquisa *Grupo* de Estudo e *Pesquisa* em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET). E-mail: ursula.cunha@hotmail.com.

medios, entendida como un nuevo campo de saber que busca formar ciudadanos críticos y creativos, a partir de la implementación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Para tanto, buscaremos aprovechar el potencial de los medios de comunicación para ampliar la formación de eso profesor técnico en la EP y crear oportunidad de una acción productivo-expresiva, que comprenda la educación, también por medio de los medios. Por tratarse de una maestría profesional, que exige una intervención práctica en el *locus* pesquisado, uno de los objetivos de eso trabajo es la producción de vídeos por los profesores, filmando las experiencias e reflexiones surgidas de las oficinas formativas que serán propuestas. Optamos por los vídeos por entender que estos son un medio privilegiado y diferente de comunicación, análisis y reflexión de la práctica de esos profesores técnicos ya que permiten unir el discurso, la escrita y la imagen. Los vídeos, entendidos como una nueva tecnología de interacción en la educación, podrán colaborar en el proceso escolar emancipado, reflexivo con vista a una racionalidad comunicativa y no técnica. Teóricamente eso estudio se dará a basa de la racionalidad comunicativa (HABERMAS, 2012); educación para los medios (BÉVORT e BELLONI, 2009; FANTIN, 2012); utilización de medios tecnológicos en la educación (MORAN, 1995, 2000). Esperamos, con esto estudio, sensibilizar los profesores técnicos para el uso de los medios como camino pedagógico de creatividad y también como espacio de reflexión y criticidad.

Palabras-clave: Educación para los medios. Formación de Profesores. Racionalidad Comunicativa.

INTRODUÇÃO

A formação e a profissionalidade docente dos técnicos que atuam na Educação Profissional, mais especificamente nos Centros Estaduais de Educação Profissional do Território do Sisal nos proporcionam questionamentos bastante relevantes para pensar essa temática como merecedora de uma investigação científica, pois pode contribuir para discussão sobre a racionalidade instrumental ou estratégica que, muitas vezes, permeia o cotidiano e as ações pedagógicas desses professores técnicos e possibilitar a acolhida da racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012), com vistas a uma formação continuada reflexiva.

No convívio com o professor técnico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem-se a sensação de que este encara a sua atuação docente como um constante desafio; parece que há uma carência de diálogo com princípios didáticos para a prática pedagógica em sua formação inicial. A carência desse conhecimento pedagógico faz com que, em muitas situações, o professor atue a partir em uma racionalidade instrumental, colocando-se como o centro do processo de ensino e assumindo a função de transmissor de informações específicas de sua área de atuação, com aulas, frequentemente, expositivas, sem problematização de conteúdos.

Dessa forma, pesquisar sobre essa modalidade da Educação Profissional e as suas implicações pedagógicas relacionadas aos professores técnicos no contexto local do município de São Domingos/BA tem sido um passo necessário para compreender como uma formação pedagógica voltada para uma racionalidade comunicativa, através de uma relação dialógica e emancipatória, pode contribuir para a promoção de professores mais reflexivos e conscientes dos reflexos de seu fazer docente na formação dos estudantes, futuros profissionais que ocuparão postos de trabalho que lhes exigirão não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades comunicativas e reflexivas, as quais são construídas também na escola.

Nesse sentido, investiga-se, neste trabalho, como ocorre, de fato, o processo de formação continuada em exercício dos professores técnicos que atuam na Educação Profissional de Nível Médio, especificamente no espaço supracitado, que se localiza no polígono da seca, isolado dos grandes centros urbanos, para possibilitar um olhar diferente na conjuntura pedagógica desse espaço escolar. Assim, essa pesquisa está investigando se os processos de formação continuada para o professor técnico do CEEP contribuem para a superação da racionalidade instrumental com vista à racionalidade comunicativa, e a partir dessa contribuição busca ampliar a formação continuada por meio das mídias.

Assim, instigaremos os professores a se contagiarem com a mídia-educação, através das discussões teórico-conceituais para integrar esse professor técnico a atuar na EP a partir das mídias, já que seu horizonte profissional perpassa pelo universo da tecnologia, pois são professores do curso de técnico em computação, para que seu fazer docente integre as TIC, visando à transformação de seus meios pedagógicos para o ensino, com experiências capazes de despertar a criticidade dos estudantes que trabalharão com os hardwares das máquinas, de forma criativa e reflexiva.

Para estimular o potencial criativo e reflexivo dos professores técnicos em relação às mídias, instigaremos esses profissionais a produzirem vídeos (mídia bastante conhecida e utilizada, mas, muitas vezes, apenas com a reprodução dos que já estão disponíveis nas redes), sendo autores e produtores de suas histórias.

A pesquisa como um todo tem a finalidade de explorar uma realidade, tomando por base o estudo detalhado e aprofundado da formação continuada de técnicos que atuam como professores na educação profissional. A partir da abordagem qualitativa, se desenvolve uma pesquisa colaborativa, que envolve professores e pesquisadora no seu desenvolver interativo em que os sujeitos produzem saberes e partilham estratégias para o desenvolvimento

profissional e, assim, podem transformar qualitativamente a realidade da atividade docente (IBIAPINA, 2008). Na pesquisa colaborativa, os sujeitos envolvidos têm vez e voz para discutir, refletir, intervir e produzir questionamentos, relacionando, de forma dialética, teoria e prática. Nesse processo, o pesquisador deve considerar o ponto de vista do professor sobre a sua prática; deve-se interessar pelas reflexões produzidas nos contextos de ação docente e analisar a maneira como enfrentam as situações (DESGAGNÉ, 2007).

Para a construção dos dados, serão realizadas, inicialmente, seis sessões reflexivas com os técnicos do CEEP, com duração de quatro horas cada, em dia e período a ser combinado com os sujeitos colaboradores. Essas sessões representam espaços de discussão e reflexão constantes sobre as diversas inquietações e proposições trazidas pelos próprios professores, possibilitando-nos analisar e pesquisar profundamente o objeto de pesquisa, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade docente a partir de processos formativos que levem em conta a racionalidade comunicativa como forma de superação da lógica apenas instrumental.

A racionalidade comunicativa habermasiana aponta o discurso como prática fundamental e recorre à ideia da argumentação como "um tipo de discurso em que os participantes postulam pretensões de validades através dos atos de fala" (FAGUNDES, 2015, p. 41). Essa ideia é concebida como uma atitude reflexiva, pois, segundo Habermas (2012), não basta entender como as pessoas se comunicam ou autointerpretam, mas sim descobrir "as coerções que se encontram submetidas em seus processos de autorreflexão" (FAGUNDES, 2015, p. 42).

Assim, em uma formação que tem como base a racionalidade comunicativa, é essencial que haja colaboração entre os interlocutores e reflexividade em suas ações. E esse processo dar-se-á tanto na pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) quanto na Teoria do Agir Comunicativo (HABERMAS, 2012), categorias interligadas nesta pesquisa.

Para a interpretação e análise dos dados, serão levados em conta tanto os dados produzidos nas sessões reflexivas quanto os que foram apresentados na entrevista. Ao analisar os dados, é importante atentar-se às "[...] múltiplas vozes que se cruzam, inclusive com a voz do pesquisador" (IBIAPINA, 2008, p. 110). Assim, se fará uma interpretação entre as variáveis possíveis que a pesquisa colaborativa proporciona, pois por ser dialógica nunca tem um ponto final. A análise que aqui se desenvolverá será focada no processo de formação continuada dos professores técnicos.

Por se tratar de um mestrado profissional, durante o processo de construção de dados discutiremos nas sessões a elaboração de um plano de formação continuada crítica e reflexiva que será estruturado coletivamente a partir de uma orientação que provoque o exercício da reflexão para produzir um entendimento que poderá favorecer o processo de qualificação docente. A formação, preferencialmente, poderá ser construída a partir dos aspectos práticos e teóricos (didáticos ou metodológicos) do cotidiano da sala de aula e abarcar dimensões relativas às questões éticas, subjetivas e político-sociais intrincadas no fazer docente. Nesse processo, os vídeos surgirão como elemento de registro das experiências dos envolvidos nos grupos, após toda a reflexão proporcionada pelos encontros. A produção dos vídeos se dará pelos próprios participantes em parceria com o curso de Comunicação da Universidade do Estado da Bahia (campus XIV), no laboratório de áudio e vídeo. Depois, serão postados em um blog do curso a ser criado pela turma para socialização das experiências.

2 MÍDIA-EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES

O avanço tecnológico coloca a nossa disposição uma gama infinita de possibilidades de uso das mídias, nas diversas situações cotidianas. No universo educacional, essa realidade não é diferente. Alunos e professores usam seus smartphones cotidianamente como fonte de comunicação e entretenimento. Dessa maneira, a mídia-educação é uma enorme aliada no processo de formação continuada reflexiva de professores, dada a importância dos professores técnicos possuir um uso também profissional e não só pessoal em diversas mídias. Nesse sentido, os processos de formação docente para as mídias tem o desafio de desenvolver determinadas competências como:

> a) analisar o contexto cultural, o ambiente, a estrutura e cultura organizativa da escola; b) conhecer métodos de análise e de pesquisa para viabilizar propostas de uso das TIC na escola; c) conhecer as mídias, suas linguagens e seus processos, suas lógicas de produção e consumo; d) atuar pedagogicamente na perspectiva das aprendizagens multimídia e das múltiplas linguagens; e) saber usar e operar com qualidade as mídias e as TIC em contextos formativos; f) analisar textos diversos (escrito, visual, audiovisual, interativo, digital) a partir de diferentes abordagens (alfabética, crítica-reflexiva, ideológica); g) planejar a mediação e a intervenção formativa (planejamento, organização didática, registro e avaliação); i) trabalhar em grupo; j) aprender e ensinar *on-line* usando crítica e criativamente as ferramentas da cultura digital, as redes sociais e plataformas comunicativas, e outras. (FANTIN, 2012, p. 293-294)

O desenvolver dessas competências exige uma formação constante, que não está apenas associada a cursos oferecidos pelas Universidades ou Unidades Escolares em que os docentes atuam; perpassa também por um interesse e uma vontade individual de cada professor técnico que deve estar atento à sua práxis e perceber a necessidade de se atualizar constantemente. Apesar de reconhecermos a importância das TIC chegarem à escola de forma mais incisiva e efetiva, principalmente através do mediador de conhecimento que é o professor, compreendemos também que o processo reflexivo desse uso é extremamente importante, como afirmam Bévort e Belloni (2009, p.1084):

> as mídias são importantes e sofisticados *dispositivos técnicos* de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando **novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações**. (*grifo nosso)*

Desse modo, buscar uma formação continuada que possibilite ao professor uma reflexão também sobre o uso das mídias pode possibilitar a esses profissionais momentos de ação-reflexão-ação (Shön, 2000) de sua prática. Nesse sentido, consideramos a produção de vídeos como um meio em que os professores estarão se familiarizando com uma mídia específica, pois estarão produzindo seus próprios vídeos e, ao mesmo tempo, através de suas produções, refletindo sobre seu fazer docente. Assim, a utilização dos vídeos como processo de construção de outra perspectiva sobre a práxis docente pode possibilitar ao professor uma reflexão sobre seu fazer docente a partir de seu próprio olhar nas lentes das câmaras. Ao filmar seus próprios relatos, depois de longos e diversificados momentos de formação reflexiva, pautada na emancipação e no diálogo, os técnicos docentes poderão vislumbrar-se por essa nova forma de percepção de se explorar a sala de aula e fazer dela uma aliada no seu trabalho, possibilitando o desenvolvimento de "métodos pedagógicos apropriados e ativos, sem receitas prontas, que implicam uma evolução no papel do professor, uma maior participação dos alunos e relações mais estreitas entre a escola e o mundo exterior" (AGENDA DE PARIS 2007 *apud* BÉVORT e BELLONI, 2009, p. 1111).

Dessa forma, o vídeo pode encantar o professor, que deixará de ser apenas espectador no sentido de apenas assistir, registrar e sentir as diversas sensações, reflexões e emoções que essas mídias conseguem provocar, para ser produtor de suas histórias, transmitindo através das lentes das câmeras as sensações e reflexões que estão fervilhando dentro de cada um. Esse processo tende a contribuir com uma ação de ensino mais flexível no que se refere ao uso das

TIC, especialmente o vídeo, em sala de aula. Professores deixarão de ser apenas reprodutores de vídeos que circulam em todos os lugares e, em muitas situações, são usados para iniciar uma reflexão ou um conteúdo específico, para se perceberem com autores de histórias que podem inspirar outros, inclusive seus próprios alunos. Como afirma Moran (1995, p. 27),

> o vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele nos toca e 'tocamos' os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos.

Essa possibilidade de provocar uma reflexão do fazer docente em sala de aula, no momento em que o professor filma suas próprias experiências, àquelas que podem favorecer a expansão e o enriquecimento da pessoa (FANTIN, 2012), a partir do movimento de ação-reflexão-ação, além de sensibilizar os técnicos docentes para a experiência sensorial com o outro, evidencia a importância do uso dessa mídia no ambiente escolar de forma ativa e concreta, integrando a mídia e a educação como objeto de estudo e meio pedagógico e oportunizando à escola a formação de gerações que se apropriem de forma criativa e crítica das mídias digitais; a formação do indivíduo e cidadão competente através de uma "educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias" (BÉVORT; BELLONI, 2009, p.1086).

Assim, os vídeos, através de suas variadas formas de produção, trazem para a formação docente desses técnicos que atuam como professores ações pedagógicas ricas e interativas, capazes de tocar e envolver os estudantes, que poderão, através de atividades práticas desenvolvidas por eles, aprender mais, se tornando pessoas emancipadas e preparadas para encarar o desafiante e competitivo mercado de trabalho. O universo das TIC é gigantesco, todavia ao explorarmos uma mídia no processo de formação continuada docente podemos ampliar a concepção de mídia-educação para os professores, já que as TIC estão presentes em todas as esferas sociais e não podem mais ficarem afastadas dos processos de ensino e de aprendizagem, e facilitar essa integração com as tecnologias de modo criativo, crítico e competente nas Unidades Escolares.

3 ALICERCES TEÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Os ambientes escolares da Educação Básica são miscigenados e diversos. Nesse contexto, se encontra a EP, uma modalidade de ensino específica, que poderá oferecer cursos

bem mais instigantes para os jovens quando conseguir acolher e se integrar com as TIC. Por isso, nessa seção, iremos apresentar um pouco dos contextos teóricos e legais da EP, bem como situar o leitor no *lócus* da pesquisa.

A LDBEN 9394/96 trouxe muitas mudanças e inovações para o Sistema Educacional Brasileiro, que já vinham sendo exigidas pelos organismos internacionais, na tentativa de oferecer aos cidadãos condições de formação não só profissional, mas também social. No ano seguinte, o Decreto de Lei nº 2.208 de 17 de abril de 1997, regulamenta a Educação Profissional e inicia uma nova maneira de pensar a Educação Profissional no Brasil, possibilitando a criação de diversos cursos técnicos com reconhecimento nacional e que poderiam alcançar uma gama bem maior de jovens trabalhadores que não mais pretendiam continuar ou voltar às salas de aula.

No final do século XX, em relatório encaminhado à UNESCO, denominado Declaração para o século XXI, Delors (1998) assegura que a Educação deve estar organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer (adquirir cultura geral ampla e domínio aprofundado de um reduzido número de assuntos, mostrando a necessidade de educação contínua e permanente); aprender a fazer (oferecer oportunidades de desenvolvimento de competências amplas para enfrentar o mundo do trabalho); aprender a conviver (cooperar com os outros em todas as atividades humanas); aprender a ser, que integra as outras três aprendizagens, criando-se condições que favoreçam ao indivíduo adquirir autonomia e discernimento. Como bem afirma o autor,

> Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais nada, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e as comunidades. (DELORS, 1998, p.82)

Nessa perspectiva, surge a necessidade de oferecer não apenas uma educação básica de qualidade e, sim, uma educação que proporcionasse, além da formação intelectual, uma formação profissional. Uma educação que segundo Freitas (2006, p. 204) "considere o ser humano, não somente um ser construtor de seu processo civilizatório, mas principalmente um sujeito ético, que possa usufruir do seu trabalho tecnológico, sem que este se torne destruidor de sua humanidade". (FREITAS, 2006, p. 204).

Assim, na primeira década do século XXI, ampliou-se a oferta de Centros de Educação Profissional em todo o território brasileiro, na tentativa de melhorar o índice de emprego e renda de estados e municípios, através da qualificação de jovens e trabalhadores

que não têm acesso à profissionalização em cursos de nível superior. O Ministério da Educação criou, em 2007, o Programa Brasil Profissionalizado, visando fortalecer as Redes Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com o objetivo de integrar o conhecimento do ensino médio à prática[3], como parte das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, aprovado no mesmo ano, com o objetivo de melhorar a educação no país. O PDE, segundo Saviani (2009, p.12), contemplou a Educação Tecnológica e Formação Profissional com três iniciativas:

> a) a ação "educação profissional" se propõe a reorganizar a rede federal de escolas técnicas, integrando-as nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), triplicar o número de vagas pela via da educação a distância nas escolas públicas estaduais e municipais e articular o ensino profissional com o ensino médio regular;
> b) a ação "novos concursos públicos" foi autorizada pelo Ministério do Planejamento, prevendo, além de um concurso para admitir 191 especialistas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, um outro concurso destinado a preencher 2.100 vagas nas instituições federais de educação profissional e tecnológica;
> c) a ação "cidades-pólo" prevê a abertura de 150 escolas federais, elevando para 350 o número de unidades da rede federal de educação tecnológica, com 200 mil novas matrículas até 2010.

Dessa forma, a educação profissional no contexto atual, principalmente a oferta do ensino técnico de nível médio, provoca certas constatações desses e de alguns outros autores que dão conta dos condicionantes históricos e confirmam a vinculação da educação profissional às políticas econômicas desenvolvidas ao longo da história.

No Estado da Bahia, o processo não é diferente. Apesar da ampliação no número de Centros Estaduais de Educação profissional de três para 13 na última década, segundo dados do INEP (2017), percebe-se uma limitação na organização desse processo, principalmente em relação ao professor, quando o técnico assume essa função docente (sem a formação e, muitas vezes, com contrato de trabalho temporário) e, mesmo assim, a instituição pouco promove uma formação crítico-reflexiva para esses sujeitos.

Esses técnicos, que se tornam professores da noite para o dia, geralmente, têm como maior enfoque a inserção de seus alunos no mercado de trabalho (o que, também, torna-se um dos objetivos da Educação Profissional, embora não o único) e, assim, em suas aulas, geram, em muitos momentos, uma separação entre técnica e teoria. Nesse contexto, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos para alunos técnicos que necessitam

[3] http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663

entrar apressadamente num mercado de trabalho, sendo, portanto, a marca essencial do ensino a formação das capacidades laborais dos sujeitos (CHAUÍ, 1999).

O Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido, no estado da Bahia, lócus desta pesquisa, foi criado através do decreto nº 11.355/08[4] de 04 de dezembro de 2008, embasado no Decreto Federal nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Com a instalação dos novos centros, surge uma necessidade de ser ter professores para atuar nesses espaços e traz novamente a tona uma discussão profunda relacionada ao processo de formação desses docentes.

4 RACIONALIDADE COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA CRÍTICO-REFLEXIVA

Superar o processo reprodutivista da racionalidade instrumental nos sistemas educativos não é tarefa fácil, pois há uma relação sujeito-objeto focada na produtividade, principalmente na Educação Profissional, que visa ao mundo do trabalho. No entanto, a discussão de uma educação escolar como processo interativo, que contribua na constituição de sujeitos emancipados e autônomos, não se pode mais perder de vista. Um dos caminhos para a estruturação desse processo formativo apresentados nesta pesquisa é através da racionalidade comunicativa, baseada na Teoria do Agir Comunicativo, de Jürgen Habermas.

A racionalidade comunicativa surge de um processo efetivo de comunicação em que os sujeitos capazes de linguagem compartilham o mundo vivido através do diálogo, possibilitando uma interação dos fatos objetivos e sociais para produzir entendimento mútuo (ANECLETO, 2016). Essa racionalidade "[...] refere-se à possibilidade de desempenhos discursivos de pretensões de validade, que permitem o enfrentamento de contradições, a busca de verdades pelo consenso e uma ética da co-responsabilidade [...]" (PRESTES, 1996, p. 60).

Como destacam Anecleto e Brennand (2014, p. 67), "[...] as ações orientadas para o entendimento mútuo são interações sociais cooperativas e mais ou menos estáveis". Dessa forma, na racionalidade comunicativa,

[4] DECRETO 11355/08 Art. 1º - Ficam instituídos os Centros Estaduais e os Centros Territoriais de Educação Profissional, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino, em decorrência da política pública de ampliação da oferta e reestruturação da Educação Profissional no Estado da Bahia, visando o desenvolvimento social, econômico e ambiental, a interação da educação profissional com o mundo do trabalho e o incentivo à inovação e desenvolvimento científico-tecnológico.

> [...] os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um *acordo* existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas [...] (HABERMAS, 2003, p. 165).

Em relação à racionalidade, também entram em evidência valores culturais ao se interpretarem as asserções, apesar de esses valores serem vistos, em muitos momentos, de forma reflexiva, sem a pretensão de serem universalizados. Além disso, o processo de comunicação deve ser claro e objetivo e para tornar-se eficiente é necessário o reconhecimento do outro participante, através da problematização de pretensões de validade do ato da fala (HABERMAS, 2012): a verdade, ou seja, o mundo objetivo, que questiona se o que se está sendo dito é verdadeiro; a sinceridade (mundo subjetivo) que traz o questionamento se o discurso é sincero; a retidão ou correção (mundo normativo), ou seja, o que está sendo dito é legítimo ou moralmente válido; e a inteligibilidade, questiona se o que se diz é inteligível.

Essas pretensões de validade são construídas em todo ato de fala dirigido à compreensão mútua. Assim, a ação comunicativa exige crítica, diálogo e reflexão. Então a racionalidade comunicativa "se refere à compreensão de mundo descentrada à possibilidade de solvência discursiva de pretensões de validade criticáveis" (HABERMAS, 2012, p.142).

Nesse sentido, a formação continuada, tendo como fio condutor o uso da linguagem em sua dimensão comunicativa, necessita possibilitar a constituição colaborativa entre os docentes, objetivando uma visão crítico-reflexiva para que estes possam analisar suas intenções e atuações pessoais, além de explorar a natureza social e histórica de suas relações enquanto ator nas práticas educativas institucionalizadas.

Esse ator, nesse caso o professor técnico da Educação Profissional, influencia e é influenciado pelo contexto escolar; a transformação ocasionada nesse sujeito, de alguma maneira, irá reverberar também na escola. Por isso, as propostas de formação continuada necessitam possibilitar espaços interativos e dialógicos, já que estes são dois pressupostos fundamentais para a conquista emancipatória do sujeito. E, no momento em que este se emancipa pelo entendimento mútuo da linguagem nos processos de formação continuada, consequentemente, irá refletir criticamente sobre sua prática, reconstruindo o seu fazer docente a partir da ação-reflexão-ação.

Pensar uma formação continuada a partir dos pressupostos da racionalidade comunicativa, segundo Prestes (1996, p.89), torna-se possível ao organizar critérios e estruturas educativas capazes de:

> Promover a capacidade discursiva daqueles que aprendem; promover condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico; inocular a semente do debate, considerando os níveis de competência epistêmica dos alunos; promover a discussão pública sobre os critérios de racionalidade subjacentes às ações escolares [...]; estimular os processos de abstração reflexionante [...] e a partir realizar processos de aprendizagem, não só no plano cognitivo, como também político e social; promover a continuidade de conhecimentos e saberes de tradição cultural que garantam os esquemas interpretativos do sujeito e da identidade cultural.

Nesse sentido, a formação continuada docente, oferecida aos técnicos que atuam como professores, deverá preocupar-se, principalmente, com esses processos de interação e troca coletiva provocados a partir das argumentações dos próprios docentes que, estimulados pela problematização de seus discursos, passam a dialogarem entre si e a perceberem a necessidade de uma *práxis* pedagógica que promova aos estudantes a oportunidade de despertar e usufruir de um ensino crítico e reflexivo; desenvolva atividades de ensino prático "reflexivas, no sentido de que estão voltadas para ajudar os estudantes a aprenderem a tornar-se proficientes em um tipo de reflexão-na-ação". (SCHÖN, 2000, p. 42).

Assim, a racionalidade comunicativa pode ser "um elemento mediador da prática de ensino, o que implica o aperfeiçoamento das capacidades de falar e agir [...]" (ANECLETO; BRENNAND, 2014, p. 61) dos sujeitos que fazem parte do espaço escolar. Dessa forma, essa racionalidade busca produzir entendimento entre os envolvidos nos processos de formação (professores técnicos, gestores escolares e estaduais, alunos) e proporciona ao professor formar-se como sujeito de uma ação cognitiva, ética e política em um mundo compartilhado com outros sujeitos.

Essa formação continuada embasa-se, também, em uma conexão sistemática de pretensões de validade, que procura o sucesso nos processos de entendimento entre as pessoas através da linguagem. Pela racionalidade comunicativa, estabelece-se uma relação sujeito-sujeito (professores-formadores), de forma reflexiva, para chegar a um entendimento mútuo, diferente do sujeito-objeto (professores-objeto de formação), como ocorre na racionalidade instrumental.

CONCLUSÃO

A formação continuada crítico-reflexiva apresenta-se como um processo em construção nos Centros Estaduais de Educação Profissional no estado da Bahia. Compreende-se aqui que há muito a se fazer para se garantir a formação ideal. Esse trabalho tem buscado contribuir para melhor se desenvolver os processos formativos dos técnicos que atuam enquanto docente nessas instituições e despertá-los para a importância da mídia-educação.

Pela perspectiva habermasiana, pode-se perceber que os processos de formação continuada, desencadeados e conduzidos pelo uso da linguagem, devem favorecer uma constituição colaborativa entre esses professores técnicos, possibilitando uma reflexão crítica de suas posturas, que não descartem, mas superem as ações puramente instrumentais, permitindo uma análise, inclusive, das estruturas institucionais em que se encontram e das influências que estas exercem sobre a maneira como esses professores pensam e refletem sua própria prática docente, para assim chegar a uma racionalidade comunicativa e promover uma formação dialógica e emancipatória.

Entende-se que a formação continuada pelo viés da racionalidade comunicativa pode ajudar esse profissional, apesar de ele não possuir em sua formação inicial uma formação didático-pedagógica, a atuar como docente, a desenvolver um posicionamento reflexivo sobre sua prática e, assim, problematizar essa reflexão para aperfeiçoar o seu fazer docente.

Dessa forma, o vídeo aqui está posto para nos fazer compreender que as mídias muito têm a colaborar com os processos de formação docente, principalmente uma formação pensada através de uma racionalidade comunicativa, centrada na linguagem, no diálogo e na interação. A reflexão feita através das mídias, especificamente de produção de vídeos pode enriquecer ainda mais esse processo formativo e ampliar a visão em relação às TIC desses professores.

REFERÊNCIAS

ANECLETO, Úrsula. **Ação linguístico-comunicativa e a interação na esfera pública comunicacional**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 162. 2016.

ANECLETO, Úrsula. BRENNAND, E.G.G. Ensino Superior e Racionalidades do Sujeito. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 58-80, jan.-jun., 2014.
BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação?** 3. ed. rev. Campinas-SP: Autores associados, 2009.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas**. Educ. Soc., Campinas**, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BRASIL. **Congresso.** Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Coleção de Leis do Brasil - 1996, vol. 12.

CHAUI, Marilena. Universidade operacional: a atual reforma do Estado incorpora a lógica do mercado e ameaça a instituição universitária. **Folha de S. Paulo**, 09 maio 1999. Caderno Mais! Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_3.htm. Acessado em: 16/06/2018.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, UNESCO, MEC, 1998.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

FAGUNDES, Andréa Vassalo. **Formação de Professores e Racionalidade Comunicativa**: possibilidades de uso da literatura infantil no ensino de ciências. 1.ed., Curitiba: Editora Appris, 2015.

FANTIN, Mônica. O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores**. Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2012

FREITAS, Walter. C. Kant e a Educação para o século XXI. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Rio de Janeiro: Essentia editora, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: Racionalidade da ação e racionalização social. Vol.1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

IBIAPINA, I. M. L de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

MORAN, J. M. **O vídeo na sala de aula.** Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995

PRESTES, Nadja M.H. **Educação e Racionalidade**: Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: Edipurcrs, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**: Uma análise crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o professor reflexivo**. São Paulo: Artmed, 2000.

MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: O USO DO PIXTON NA PRODUÇÃO DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Sidmar da Silva Oliveira[1]
Maria Jeane Souza de Jesus Silva[2]
Obdália Santana Ferraz Silva[3]
Úrsula Cunha Anecleto[4]

Resumo: Este artigo versa sobre um trabalho realizado na disciplina de Língua Portuguesa com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais, em uma escola pública da zona rural do município de Monte Santo/BA. Por meio do Pixton, um aplicativo para elaboração de textos digitais, foi solicitado que os alunos remixassem a obra "A menina que cavava com a caneta", da escritora montessantense Sarah Correia (2015), retextualizando-a em história em quadrinhos. Tem por objetivo discutir as potencialidades das tecnologias digitais para leitura, produção e significação de textos. Metodologicamente, aborda a seguinte questão: quais possibilidades textuais as TIC proporcionam para que estudantes se tornem um sujeito-autor? Parte-se de um trabalho colaborativo (ROLDÃO, 2007), de abordagem qualitativa, com 21 estudantes, sujeitos da pesquisa. Como aporte teórico, partirmos das discussões sobre Multiletramentos (LEMKE, 2010; ROJO, 2012); gêneros textuais e retextualização (MARCUSCHI, 2004); Hipertexto (LÉVY, 1999; SANTAELLA, 2004). Os resultados da pesquisa são parciais, mas apontam que o trabalho com as tecnologias digitais, a partir da construção de HQs, contribuiu para desenvolver a criatividade, criticidade e proficiência em leitura e em escrita, além de possibilitar o contato com a multimodalidade e várias semioses que fazem parte das ordens discursivas dos textos da esfera digital.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Multiletramentos. Histórias em Quadrinhos. Formação do sujeito-autor.

MULTILETRAMENTS AND DIGITAL TECHNOLOGIES: THE USE OF PIXTON IN GENDER PRODUCTION HISTORY IN QUADRINHOS

1 Mestrando do Programa Mestrado Profissional em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET). E-mail: sydy.oliveira10@gmail.com

2 Graduada em Letras Port/Ing, pela Faculdade de Tecnologia e Ciências-FTC Ead; Especialista em Docência na Educação Básica- Língua Portuguesa. Professora de Língua Portuguesa/Inglês da Rede Pública Municipal de Ensino de Monte Santo/BA. E-mail: jeany_teacher@hotmail.com

3 Doutora em educação pela Universidade Federal da Bahia. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (MPED/UNEB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Conteporaneidade (PPGEDUC/UNEB)

4 Doutora em educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET). Docente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED/UNEB). E-mail: ursula.cunha@hotmail.com

Abstract: This article deals with a work carried out in the Portuguese Language discipline with students from the ninth year of elementary school, final years, in a public school in the rural area of the municipality of Monte Santo/BA. Through Pixton, an application for digital writing, students were asked to remix the play "The Girl Who Cavava with the Pen" by the Montessori writer Correia Sarah (2015), re-contextualizing it in comic books. It aims to discuss the potential of digital technologies for reading, production and meaning of texts. Methodologically, it addresses the following question: what textual possibilities do ICTs provide for students to become a subject-author? It is based on a collaborative work (ROLDÃO, 2008), with a qualitative approach, with 21 students, subjects of the research. As a theoretical contribution, we start from the discussions on Multiletramentos (LEMKE, 2010; ROJO, 2012); textual genres and retextualization (MARCUSCHI, 2004); Hypertext (LÉVY, 1999; SANTAELLA, 2004). The results of the research are partial, but they point out that the work with digital technologies, from the construction of HQs, contributed to develop creativity, criticality and proficiency in reading and writing, besides making possible contact with multimodality and several semioses which are part of the discursive orders of the texts of the digital sphere.

Keywords: Digital technologies. Multiletracies. Comics. Subject-author training.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O uso das tecnologias digitais na sala de aula tem sido uma temática muito discutida por professores e pesquisadores educacionais, em razão de seu uso cotidiano pelos estudantes, o que exige mudanças no contexto escolar. Partindo dessa realidade, este estudo versa sobre um trabalho realizado na disciplina Língua Portuguesa, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública da zona rural do município de Monte Santo/BA. Por meio do Pixton5, foi lançado o desafio aos estudantes: remixar em História em Quadrinhos (HQs) a obra *A menina que cavava com a caneta6*, da escritora Montessantense Sarah Correia (2015). Portanto, este estudo tem por objetivo discutir sobre as potencialidades das tecnologias digitais para a produção de textos, ampliando, assim, processos de leitura, produção e significação de textos.

A partir das discussões sobre sociedade da informação, sociedade do conhecimento e educação na era digital, realizadas na disciplina Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), passamos a refletir sobre a possibilidade de integrar as tecnologias

5 Pixton é um serviço online gratuito que possibilita criar tiras e histórias em quadrinhos de forma rápida e com qualidade. O painel é dinâmico e oferece personagens criativos, permitindo a inserção de balões de fala que podem ser controlados por movimentos e cliques. Para conhecer o serviço: <https://www.pixton.com/br/>.

6 A obra da escritora montessantense, Sarah Correia conta a história de uma menina que tenta mudar a sua vida e a das pessoas que a cercam, através da leitura.

digitais na prática docente para produção de textos escritos, numa perspectiva colaborativa, na qual alunos e professores se ajudam mutuamente.

Como atividade prática da disciplina, ministrarmos um minicurso com 23 docentes da Rede Municipal de Ensino de Retirolândia/BA7, cuja temática central foi *Informação, conhecimento e sociedade em rede,* no qual apresentamos aos professores o aplicativo Pixton para a produção de Histórias em Quadrinhos (HQs). As reflexões propiciadas pela referida disciplina nos levou a perceber quão desafiador é educar numa sociedade que está conectada em tempo integral, e despertou-nos o interesse em desenvolver uma proposta em sala de aula com base na pedagogia dos multiletramentos.

Uma das propostas da pedagogia dos multiletramentos é o letramento multimodal, que está relacionado à manipulação de diferentes modos semióticos usados para comunicar e produzir sentido. O manifesto de 1996, denominado de Grupo Nova Londres (GLN), chamou atenção para a necessidade de um ensino que explore o conceito de multimodalidade, evidenciando a preocupação com a participação dos alunos nas práticas sociais inerentes às formas contemporâneas de produção de sentido e aos novos espaços por meio dos quais interagimos na sociedade atual.

Evidentemente que a escola é uma das principais agências de letramento, e, como tal, precisa conectar-se a esta nova ordem mundial e repensar suas práticas. Nesse sentido, Rojo (2012a), destaca que os multiletramentos e as TIC nos embasarão na discussão sobre a era das linguagens líquidas, que nos convida passar do letramento para os multiletramentos e enxergar os alunos em sala de aula como os nativos digitais – termo denominado por Presnky (2001), para caracterizar aqueles que nasceram e cresceram em convivência com as tecnologias digitais.

As tecnologias digitais (celular, tablet, smartfone) são cotidianamente usadas pelos estudantes para comunicação e transmissão de informações, e, se articuladas ao processo educacional, podem ser valiosas interfaces para a ação pedagógica, com vistas a desenvolver a criticidade e proficiência em leitura/escrita. No entanto, esses artefatos midiáticos não devem ser reduzidos à condição de instrumentos didáticos descontextualizados e desvinculados da vivência de experiências individuais e coletivas, e sim, utilizados como mola propulsora de práticas que oportunizem os alunos a relacionarem seu cotidiano com os conteúdos escolares.

Nessa perspectiva, o trabalho com as tecnologias digitais em sala de aula exige que professores e alunos "se apropriem crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe

7 O minicurso fez parte de um curso maior, coordenado pela profª. Úrsula Cunha Anecleto.

significados e funções, em vez de consumi-la passivamente" (FREITAS, 2010, p. 340). A apropriação das tecnologias digitais precisa ser feita de maneira crítica e reflexiva por professores e alunos, pois, não basta utilizar as tecnologias sem mudar a dinâmica da aula. A metodologia deve ser repensada para abordar os diversos conteúdos das disciplinas, o que exige repensar práticas híbridas que compreendem novos sentidos da leitura e da escrita, vistas como práticas discursivas com distintas funções na sociedade contemporânea.

A proposta para retextualização da obra foi assim desenvolvida: após selecionar a obra *A menina que cavava com a caneta*; solicitou-se a leitura e fichamentos dos seis capítulos do livro; proposição da remixagem da obra; apresentação do aplicativo Pixton e orientações gerais acerca do cadastro no aplicativo; e divisão da turma em seis grupos – um para cada capítulo do livro. A partir daí, foi solicitado que os alunos construíssem HQs no Pixton, retextualizando trechos do livro e trouxessem para socialização. A remixagem coletiva e completa da obra, ainda em andamento, será apresentada em um evento de Multiletramento, intitulado de soletrando literário, no *locus* do estudo.

Por meio de um trabalho colaborativo, buscamos inovar a prática docente e articular a produção de HQs com a realidade dos alunos, tornando a sala de aula um espaço dinâmico e de aprendizagem coletiva. Na contemporaneidade, em que o avanço da tecnologia ocorre progressivamente, e que o livro impresso torna-se pouco atrativo, é preciso inovar as práticas teórico-metodológicas para ressignificar o ambiente escolar, com vistas a contribuir para a formação de alunos criadores de sentidos, analistas críticos e transformadores da realidade.

Nesse processo, o professor precisa acompanhar as mudanças ocasionadas pelas tecnologias, pois, a escola precisa formar cidadãos críticos e conscientes de seus deveres e direitos, preparados para participar de relações sociais complexas e desafiadoras, a fim de construírem e ressignificarem, nessas interações, valores, ideias, papeis sociais que os levem a intervir criticamente na vida pública.

Para (PERRENAUD, 2000, p. 126), "Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação". O professor, mais do que nunca, é figura central nesse processo de inclusão das tecnologias ao meio educacional, pois será ele o mediador entre alunos e o conhecimento, desafiando-se a repensar a sua metodologia de ensino a partir de uma prática pedagógica reflexiva.

Para dialogarmos melhor sobre essas questões, passaremos a discutir a seguir sobre o caminho metodológico que trilhamos para a realização deste estudo, que nos orientam a discutir, necessariamente, as seguintes categorias teóricas: multiletramentos (LEMKE, 2010; ROJO, 2012;); gêneros textuais e retextualização (MARCUSCHI, 2004); hipertexto (LÉVY, 1999; SANTAELLA, 2004).

Com base nas discussões de Marcuschi (2001), entende-se que retextualizar é transformar um texto em outro do mesmo gênero ou de gênero distinto, mantendo as informações do texto original. Sendo assim, a retextualização é um processo cotidiano, a partir do qual as pessoas transformam textos orais ou escritos em novos modos textuais. Escolhemos a atividade de retextualização por ser uma estratégia metodológica relevante para desenvolver a leitura e a produção de textos junto aos alunos, pois permite o processe de ação-reflexão-ação sobre o processo de escrita e o uso de diferentes gêneros textuais.

Dessa maneira, é essencial inovar e recriar a prática pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem, tomando como base a multiplicidade das formas de colaboração e de comunicação presentes na atualidade. De fato, o trabalho colaborativo está relacionado com integração e contribuição mútua entre professor e alunos, o que contribui para formação de sujeitos críticos e autônomos, participativos e transformadores da realidade social.

2. DESIGN METODOLÓGICO

Pensando em realizar um trabalho com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Salvador Correia de Oliveira, situada na zona rural de Monte Santo/BA, que se relacionasse com a vida deles fora do contexto escolar, e que fizesse uso do celular, por ser esta a tecnologia digital móvel mais usada por estes sujeitos, para acesso à internet, aos aplicativos e redes sociais, optamos pelas práticas de leitura e de escrita a partir das HQs. Propusemos aos referidos alunos que fizessem a remixagem da obra *A Menina que cavava com a caneta*, uma forma de incentivá-los a assumir-se como autores, além de divulgarmos a obra da escritora8 da comunidade local. Trata-se de uma proposta desafiadora, considerando que o artigo 120 do Regimento Interno da Rede Municipal de Ensino de Monte Santo veda o uso de celular na sala de aula, somado ao fato de que a internet na escola é instável. Foi preciso desafiar os alunos a pensar, a refletir, a contestar, a criar, pois lançamos mão de uma

8 Sarah Correia, autora da referida obra, nasceu em Monte Santo, sertão da Bahia. Graduada em História, é professora da rede municipal e estadual há quinze anos.

proposta de trabalho com texto que envolveu várias linguagens e, portanto, precisou ser orientado, potencializado, de modo a promover uma aprendizagem mais significativa que propicie aos alunos de dar sentido às atividades desenvolvidas, compreendê-las e contextualizá-las.

O enfoque metodológico escolhido para a condução deste estudo foi o trabalho colaborativo, que se deu em razão de seus pressupostos se articularem com a proposta de um estudo que visa a uma produção coletiva entre alunos e professor.

De acordo com Roldão (2007, p. 27), o trabalho colaborativo

> Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.

No trabalho colaborativo, professor e alunos atuam como parceiros, cada um colaborando com seus saberes, sem deixar de reconhecer e respeitar a colaboração do outro (IBIAPINA, 2008), o que favorece as transformações no processo formativo de professor e alunos, visando à construção da autonomia de ambos. Alunos e professor ao produzirem, conjuntamente constroem conhecimentos.

Por esse prisma, "Trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais" (ROLDÃO, 2007, p. 28). O trabalho colaborativo se refere à prática docente mediada pelo professor no processo de ensino e de aprendizagem por meio das TIC no qual, o mais relevante não é o uso de recursos tecnológicos para ministrar aulas; importa ao professor criar situações pedagógicas que possam desenvolver atitudes comunicativas e afetivas as quais contribuam para o estabelecimento de parcerias entres alunos e entre professor e alunos. E, assim, as TIC constituirão meio que propiciará novos modos de produzir e disseminar o conhecimento

O trabalho colaborativo em sala de aula constitui-se em um excelente espaço de aprendizagem, pois permite aos alunos pensar, planejar, construir e reconstruir as produções escritas, bem como socializar com os demais colegas e, assim, solucionar problemas detectados, melhorando a autoconfiança e a efetividade do trabalho produzido.

Este trabalho encontra-se, ainda em andamento. Entretanto, temos percebido o envolvimento e o progresso dos alunos na construção das HQs. Dos 21 alunos, 06 têm avançado em um nível acima dos demais, em relação ao domínio do aplicativo Pixton –

certamente por terem notebook e praticarem à construção de HQ em suas casas –, e já assumiram a liderança de cada grupo para retextualização da obra, cujo percurso é descrito nas etapas a seguir:

1ª etapa: Apresentamos aos alunos a obra *A menina que cavava com a caneta*, cujos exemplares foram distribuídos entre os alunos, a fim de que fizessem a leitura da obra e fichamento;

2ª etapa: Após a discussão coletiva, propusemos aos alunos a remixagem da obra, a partir do gênero HQs. Apresentamos aos alunos o aplicativo *Pixton,* orientando-os quanto ao cadastramento e quanto à construção de quadrinhos neste aplicativo;

3º etapa: Distribuímos os seis capítulos do livro entre os seis grupos – um capítulo para cada grupo – e solicitamos que cada grupo construísse HQs, no Pixton, do que mais lhes chamou atenção no conteúdo do capítulo, para socialização na sala de aula;

4ª etapa: A remixagem coletiva da obra – ainda em andamento – será apresentada em um evento de multiletramento, intitulado de soletrando literário, no *locus* do trabalho, com a presença da escritora.

Por fim, destacamos que o trabalho colaborativo contribui para o processo de ensino e de aprendizagem, mas exige que o professor organize situações didáticas com tarefas individuais e coletivas, e que os trabalhos individuais sejam problematizados e aprofundados no coletivo, com vistas ao desenvolver mutuamente do conhecimento em sala de aula, que ultrapasse os muros da escola.

3 ARCABOUÇO TEÓRICO

Atualmente, os jovens estão imersos na esfera midiática, que alargou os espaços de produção de saberes. Professores disputam a atenção dos jovens, com as tecnologias digitais móveis, com as redes sociais, com os aplicativos, que têm se constituído em múltiplos espaços de relacionamentos e aprendizagens. E esse é um dos desafios para o ensino de Língua Portuguesa, enfrentado pela escola da atualidade: abdicar de modelos mecanizados, romper com dogmas universalizantes para transformar a sala de aula em espaço de interlocução, rede de conhecimentos, em que o estudo do texto pelo texto, dê lugar à interpretação e reinterpretação da realidade social dos sujeitos.

Conforme Santaella (2004) para esse novo espaço discursivo, torna-se emergente a formação de um leitor imersivo que tenha condições de produzir sentidos a partir da convergência das linguagens que se efetivam nos hipertextos. Assim, é preciso recriar a

prática pedagógica no contexto escolar, tomando como base a multiplicidade das formas de interação e comunicação, tendo em vista o desenvolvimento de sujeitos críticos e autônomos, na construção dos sentidos, a partir das leituras e releituras de diversos gêneros textuais realizadas nos mais variados suportes que integram vários recursos multimodias e multissemióticos.

Rojo (2012), ao discorrer sobre os multiletramentos, a diversidade cultural e as linguagens na escola, aponta que muitos professores estão abertos a introduzir mais frequentemente as TIC em sala de aula; porém, existem ainda muitas inquietações e muitos desafios a serem enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa, que precisa redimensionar seu fazer pedagógico, considerando a pluralidade cultural e a diversidade de linguagens, o caráter multimodal dos textos e seus vários significados, que exigem do professor pensar outros modos de ensinar leitura e escrita, na sala de aula

Para o enfrentamento dessas novas demandas sociais, o sistema educacional e seus gestores devem incentivar e apoiar os professores na participação de pesquisas, e aprimoramento profissional, através das formações continuadas. Por sua vez, os professores têm de estar abertos às mudanças, a fim de trabalharem significativamente os gêneros textuais, pensando na formação de leitores críticos capazes de aotorizar-se.

Concordamos com (ROJO, 2012) ao defender que essa nova sociedade precisa de sujeitos autônomos em relação à construção de conhecimento, e colaborativos no que diz respeito à produção de bens culturais. Como educadores, precisamos contribuir para a formação de alunos autores de suas aprendizagens, e que levem em consideração a função social da linguagem para a produção e socialização do saber.

Quem escreve, de fato, deve alternar o papel de escritor com o de leitor de si mesmo, avaliando o quanto produziu, imaginando como será entendido, procurando assumir a perspectiva daqueles a quem a escrita se destina. Isso implica da parte da escola propiciar meios para que os alunos possam desenvolver suas competências linguístico-discursivas, desde o impresso até os cenários digitais cada vez mais interativos e hipertextuais. Portanto, tal como defende Santaella (2004), nesse novo espaço discursivo, torna-se emergente a formação de um leitor imersivo que tenha condições de produzir sentidos a partir da convergência das linguagens que se efetivam nos nós do hipertexto.

Marcuschi (2002) chama atenção para emergência de novos gêneros textuais a partir do desenvolvimento acirrado das tecnologias digitais e de sua influência massiva no cotidiano das pessoas, particularmente a Internet que contribuiu para o surgimento de novos gêneros

textuais. Muitos desses, conforme expõe o autor, têm suas bases em gêneros já conhecidos, porém com uma nova roupagem atribuída pelo novo veículo de comunicação. Assim, as tecnologias encontradas atualmente são evolução de antigas que deram lugar às novas, que modificam a relação leitor-autor: "[...] o leitor-navegador não é um mero consumidor passivo, mas um produtor do texto que está lendo, um co-autor ativo, leitor capaz de ligar os diferentes materiais disponíveis, escolhendo seu próprio itinerário de navegação" (COSTA, 1999, p. 47-48)

Crianças adolescentes e jovens, que vivem conectados à Internet e às redes sociais, vivenciam várias experiências de leitura e de escrita desses novos gêneros, cotidianamente. Chamamos a atenção para o fato de que a internet não é um luxo; é uma necessidade. E como as escolas ainda não investiram em um trabalho com os letramentos digitais, hipermidiáticos emergentes, por diversos motivos, que vão desde a formação dos professores às políticas educacionais, acaba por distanciar-se da realidade cotidiana dos alunos que possuem computadores, smartfones, tablets etc. e lidam com os significados construídos nas diversas leituras e escritas propiciadas por esses suportes, diariamente.

Se quisermos um sistema educacional que prepare os alunos para resolver dilemas e conflitos, precisamos transformar a prática educacional em uma ação que subverta os currículos formais engessados, inserindo no ambiente escolar o currículo real, vivido pelos estudantes. As tecnologias digitais, tão presentes no dia a dia dos alunos, abrem novas possibilidades de leitura e escrita. Assim, enquanto professores, "devemos ajudar os alunos a compreenderem exatamente como ler o texto de forma diferente e interpretar a imagem de forma diferente, em função da presença um do outro situações" (LEMKE, 2010, p. 462).

A aprendizagem por meio das tecnologias digitais dinamiza o processo educativo e potencializa o acesso à informação que, ao ser problematizada, refletida, criticada e analisada pelos atores educacionais, poderá gerar a construção do conhecimento de forma colaborativa e participativa. Com efeito, a inteligência coletiva (LÉVY, 1999) requer um professor mediador e/ou interventor do saber, que trabalhe com os multiletramentos a partir das culturas dos alunos, através de um ensino interdisciplinar que estabeleça redes no ciberespaço.

> [...] não basta estar na frente de uma tela, munido de todas as interfaces amigáveis que se possa pensar, para superar uma situação de inferioridade. É preciso, antes de mais nada, estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva que representam o principal interesse do ciberespaço (LÉVY,1999. p. 238)

É oportuno destacar que, ao longo do tempo, as HQs foram condicionadas em discursos reducionistas, taxativos: subgênero, subliteratura, material de temáticas infantis e

cômicas, leitura fácil e descartável. Acreditava-se que essa leitura deixava criança ou jovem preguiçoso. Essa crença se baseava na ideia de que as imagens tomariam o lugar da imaginação, pois as HQs teriam pouco espaço para elaboração de inferências sobre o texto. Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, houve um progresso no ensino de língua materna, uma vez que se orientou que o ensino parta das práticas de linguagem, em especial ao estudo do texto e aos gêneros discursivos. Partindo dessa discussão, concebemos que a linguagem dos quadrinhos é multimodal e exige dos leitores competências discursivas e textuais diversas, desde o reconhecimento do uso de ícones para representar ideias, conceitos e aspectos materiais, como a passagem do tempo na narrativa, até o reconhecimento de uma gramática específica que associa imagens e palavras.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: CONECTANDO ALGUNS NÓS

O trabalho foi desenvolvido por meio de uma sequência didática que, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é um conjunto de atividades escolares organizadas, de modo sistemático, em torno de um gênero textual escrito ou oral. Para os autores, este protótipo de ensino é relevante para o trabalho pedagógico em razão de sua funcionalidade de produção, circulação de diversos gêneros, bem como por permitir a interação entre professor, alunos e o gênero textual trabalhado.

Gomes (2011) afirma que os alunos têm driblado as dificuldades e, seja por meio de *lan houses* ou áreas de acesso público, estão chegando à escola com um repertório de imagens e textos que circulam na web. Nessa perspectiva, verificou-se que, apesar de os alunos terem acesso à comunicação móvel e possuírem dispositivos móveis (celular, Smartphone, câmera digital, notebook) com funcionalidades semelhantes (gravador de voz, Bluetooth, rádio, WI-FI, GPS, 3G, câmera fotográfica e de vídeo, jogos), alguns alunos sentiram dificuldades – montar as cenas, organizar a sequência lógica dos fatos, posicionar corretamente as personagens e balões – na produção da HQ, sobretudo utilizando o aparelho celular, por isso, aqueles que preferiram o uso do notebook ao invés do celular, melhor se sobressaíram, passaram a liderar as equipes, colaborando entre si. Isso mostra a necessidade de a escola estar atenta ao letramento digital, porque, que apesar de os estudantes conhecerem as mídias digitais, não conhecem as diversas possibilidades de criação que esses meios oferecem.

Para Lemke (2010), as TIC têm substanciando novas práticas sociais de construção de significados, dentre elas o letramento. Os signos e códigos linguísticos presentes na

Cultura Digital têm possibilitado o movimento da sociedade contemporânea, da era da escrita à era da autoria multimidiática. No cerne da produção das HQs por meio do Pixton, ainda em andamento, experenciar com eles a evolução da construção textual multissemiótica constituiu-se em momentos de singularidades. Ressaltamos que transpor esse tipo de conhecimento e trazê-lo para a sala de aula parece ser ainda uma tarefa muito difícil e, até mesmo, desconhecida para alguns professores. Mas, quando motivados pelo desafio de encontrar modos que o auxiliem no trabalho com o texto de forma interativa e produtiva, poderão mobilizar saberes teóricos e práticos que lhes dê condição de desenvolver práticas educativas mais significativas, através de um processo de reflexão.

A atividade de retextualização propicia a oportunidade de reflexão sobre o uso de diferentes gêneros textuais, levando em consideração a situação de suas produções e esferas de atividades em que eles se constituem e atuam. Essa prática permite que os estudantes trabalhem sobre estratégias linguísticas, textuais e discursivas, projetando uma nova situação de interação. Dessa forma, notamos que o trabalho com HQ no contexto digital é um recurso relevante para o processo de leitura e de escrita no sentido de promover uma formação educacional cujos alunos tornem-se sujeitos autores e produtores de sentido, por isso, não deve ser trabalhadada de forma isolada e/ou descontextualizada. A respeito da produção em autoria, (ANTUNES, 2003, p. 61-62) observa que:

> A produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam - sentir-se sujeitos de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer. São muitas as oportunidades da vida da escola em que os alunos poderiam atuar como autores de texto. Essa prática, além do mais, colocaria os alunos na circunstância de exercitar a participação social pelo recurso da escrita.

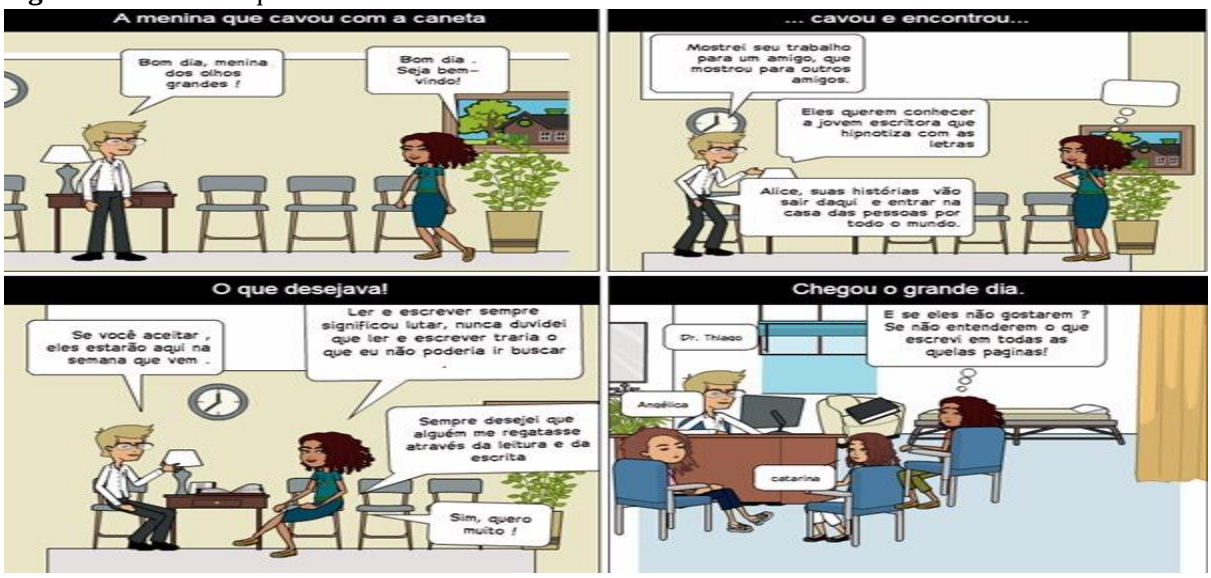
No espaço digital, a autoria vai ao encontro de um ambiente que possibilita a liberdade "orientada" para produzir, reproduzir e difundir a escrita de maneira interativa; propicia aos alunos um sentimento de pertencimento de suas produções, já que criam frases, imagens e/ou textos que publicitam diariamente na internet.

Para situar o leitor em relação à obra, *A menina que cavava com a caneta* conta a história de uma menina, Alice, que tenta mudar a sua vida e a das pessoas que a cercam, através da leitura. Alice não aceita o pouco que a vida teimou em lhe oferecer; corre atrás do seu sonho e faz o possível para levar, junto com ela, seu pai e as irmãs que viviam com vendas nos olhos. Utilizava a caneta como instrumento para quebrar velhas correntes enferrujadas que insistiam em dificultar o caminho que escolheu descobrir. Observa-se na

obra a intertextualidade com outras leituras, dentre elas O Pequeno príncipe, Alice no País das Maravilhas, Tristão e Isolda, Olga Benário, A caixa de Pandora, Poliana Moça, O Seminarista, Romeu e Julieta, dentre outras. É um convite a entrar em um mundo onde a leitura e a escrita servem de chave para abrir portas que nos levam aonde desejamos.

Para ilustrar o processo de retextualização, apresentamos a produção de um aluno da turma, referente ao último capítulo. Descreve o momento em que Dr. Thiago abre a porta que Alice tanto esperava: ele mostrou suas escritas a amigos influentes que se interessaram por publicar tudo o que ela pudesse escrever. Alice precisou vencer seus próprios medos, depois de muito insistir, conseguiu a porta da vida que tanto queria; tornou-se escritora, reconciliou-se com Bruno após serem separados pelos atalhos da vida. Alice e Bruno eram de classes sociais diferentes, mas os livros os aproximavam.

Figura 8: A menina que cavou com a caneta



Fonte: Victor Dias Santana-2018, aluno do 9º ano.

Ao término da produção, o aluno compartilhou sua produção no facebook. A escritora sentiu-se representada e a socializou em sua página e nos grupos do WhatsApp. Devemos mencionar ainda que, após concluírem a elaboração, os discentes publicarão suas HQs no facebook e whatsApp, e também no blog, juntamente com o professor.

Nessas produções estão instituídas valor interacional de autoria e recepção; estabelece relação entre a linguagem, o mundo, o autor e o leitor. Em linhas gerais, não há autor se não existir uma obra produzida. E não há obra se não existe a quem se possa atribuir o que foi escrito; é uma relação que se estabelece no jogo de componentes da tríade: leitor-autor-texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho, percebemos o quão é desafiador educar na era digital; apesar dos alunos serem usuários dos dispositivos móveis para comunicação, não conhecem as diversas possibilidades de criação que esses dispositivos oferecem. Percebemos, ainda, que trabalhar com HQ em sala de aula significa possibilitar a interação com outros gêneros multimodais, que fazem parte do cotidiano dos alunos, como a publicidade, os hipertextos, as narrativas, dentre outros. Além do contato com a diversidade de temas, motiva os alunos, aguça sua curiosidade e desafia seu senso crítico.

Retextualizar a obra constituiu, pois, uma proposta interativa, com base nos multiletramentos, que promoveu a autoria/produção e significação do gênero em questão na

sala de aula. Os alunos têm produzido e compartilhado o conhecimento nas mídias digitais, o que reforça a relevância do trabalho com as tecnologias digitais no processo educacional, conectado ao contexto social dos estudantes.

No acontecer deste trabalho, temos notado o quanto a produção desse gênero quadrinizado por intermédio do Pixton atrai a atenção dos alunos, seja por possibilitar a criação de painéis e personagens atrativos, seja por estarem em contato com as mídias digitais, que usam cotidianamente fora do ambiente escolar. Apesar de o estudo ainda estar em andamento – com previsão de término em agosto –, o resultado já aponta que o trabalho com as tecnologias digitais, a partir da construção de HQs, contribuiu para desenvolver a criatividade, criticidade e proficiência em leitura e em escrita, além de possibilitar o contato com a multimodalidade e várias semioses que fazem parte das ordens discursivas dos textos da esfera digital.

Cabe ressaltar que todos os que participam da proposta, leram a obra e estão produzindo em pequenos grupos. O progresso dos alunos ocorre paralelo à realização das etapas da sequência didática tem como base os multiletramentos. Os aprendizes posicionam-se como autores, assumindo a responsabilidade pelas histórias que produzem e compartilham o conhecimento para além dos muros da escola.

Muitos caminhos podem ser trilhados com o uso das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa, mas esperamos implementar através da retextualização, novas maneiras de pensar e de desenvolver o ensino da leitura e da escrita, com vistas a contribuir para que os discentes sejam protagonistas da sociedade em que vivem, e a escola/educadores reconheçam que a virtualidade não abarca unicamente o entretenimento, mas pode educar os alunos para a ética, a estética e a crítica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CORREIA, Sarah. **A menina que cavava com a caneta**. Lura Editorial. 2015.

COSTA, Sergio Roberto. **Leitura e escritura de hipertextos**: implicações didático-pedagógicas e curriculares. Veredas, revista de estudos linguísticos. Juiz de Fora, v. 4, n. 1, 2009, p. 43 a 49.

DOLZ, Joaquim & SCHEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREITAS, M.T. Letramento digital de formação do professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: v.26, n. 3, p 335-353, dez. 2010.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros, 2008.

LEMKE, Jay L. Travels in hypermodality. **Visual communication**, out. 2002.

_____. **Letramento Metamidiático:** transformando significados e mídias**.** Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas; jul-dez 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

_____, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. 2001. Disponível em: <http://crisgorete.pbworks.com/w/file/fetch/58325978/Nativos.pdf>. Acesso em 24 de junho de 2018.

ROJO, Roxane H. R. **Pedagogia dos multiletramentos:** diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a.

_____. Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Revista Noesis**, 71 , pp. 24-29.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

GRUPO DE TRABALHO:

Formação de professores da educação básica perspectivas e desafios

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS

Alexandre José Krul[1]
Rúbia Emmel[2]

Resumo: O objetivo deste estudo é compreender as contribuições dos artigos publicados nos Seminários da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, da Região Sul (ANPED SUL) que citam as ideias e teorias de Donald Schön, no Grupo de Trabalho da Formação de Professores. A leitura dos artigos, através da Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2006) possibilitou a análise e a identificação de 29 artigos com os termos de Schön: Reflexão na/sobre a ação (15 artigos); Prática Reflexiva (9 artigos); Conhecimento na ação (9 artigos); Professor reflexivo (8 artigos); Epistemologia da prática (3 artigos). Percebemos que algumas ideias de Donald Schön se baseiam em John Dewey. Portanto, buscamos compreender as relações entre estes autores, e as origens das ideias de Schön.
Palavras-chave: Reflexão. Formação de Professores. Pesquisa em Educação.

THE FORMATION OF REFLECTIVE TEACHERS

Abstract: The purpose of this study is to understand the contributions of the articles published in the Seminars of the National Association of Research in Education of the Southern Region (ANPED SUL) that cite the ideas and theories of Donald Schön in the Working Group of Teacher Training. The reading of the articles, through the Discursive Textual Analysis (MORAES and GALIAZZI, 2006) allowed the analysis and identification of 29 articles with the terms of Schön: Reflection in / about the action (15 articles); Reflective Practice (9 articles); Knowledge in action (9 articles); Reflective teacher (8 articles); Epistemology of practice (3 articles). We realize that some of Donald Schön's ideas are based on John Dewey. Therefore, we seek to understand the relations between these authors, and the origins of Schön's ideas.
Keywords: Reflection. Teacher training. Research in Education.

1 INTRODUÇÃO

Ao reconhecermos e estudarmos as pesquisas sobre a formação de professores no Brasil, observamos que há um aumento significativo e constante destas, observando, por exemplo, o crescente número de artigos no Grupo de Trabalho 08: Formação de Professores, dos Seminários da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, da Região Sul (ANPED SUL). Logo, são muitas as referências para este tema de pesquisa. Neste artigo analisamos

[1] Doutorando em Educação nas Ciências. Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa. alexandre.krul@iffarroupilha.edu.br.
[2] Doutorado em Educação nas Ciências. Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa. rubia.emmel@iffarroupilha.edu.br.

Donald Schön, autoria que tem sido muito estudada no Brasil, referenciado na formação de professores, pela proposta da formação de profissionais reflexivos.

Os estudos de Pimenta (2012) demarcam um aumento significativo de pesquisas sobre o conceito de professor reflexivo, que tem como seu principal formulador o norte-americano Donald Schön. Pimenta (2012) indica que em seus estudos vem analisando a apropriação e a disseminação deste conceito no Brasil e critica a apropriação generalizada deste conceito.

Este artigo busca compreender como as pesquisas em artigos sobre a formação de professores referenciam-se em Donald Schön? Que termos e ideias do autor são refletidos nas pesquisas? Tais questionamentos originaram o objetivo de compreender as contribuições dos artigos sobre formação de professores que citam as ideias e teorias de Donald Schön.

Na análise das ideias de Donald Schön, percebemos que muitas destas baseiam-se em John Dewey. O que fez com que buscássemos também as leituras de Dewey para melhor compreender as relações entre estes autores, e o contexto em que se originaram as ideias de Schön.

2 METODOLOGIA

Esta investigação apresenta elementos da abordagem qualitativa e pesquisa documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), que através da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007), possibilitando a realização de uma investigação das publicações sobre a formação de professores nos anos de 2010 e 2012, nos anais da VIII (PARANÁ, 2010) e IX (RIO GRANDE DO SUL, 2012) Seminário da Associação Nacional de Pesquisa da Região Sul e a abordagem sobre a teoria de Donald Schön.

Para Moraes e Galiazzi (2006):

> Todo o processo da análise textual discursiva, e de modo especial a unitarização, constitui exercício de produção de novos sentidos, processo no qual, pela interação com outras vozes o pesquisador atualiza sentidos expressos. A desconstrução total nunca é atingida, exigindo constantes decisões sobre o encaminhamento do processo (p. 125).

Utilizamos a Análise Textual Discursiva nesta pesquisa documental com a finalidade de identificar as teorias de Donald Schön em artigos sobre a formação de professores. Indo ao encontro do que propõem Lüdke; André (1986, p. 38): “aproveitar-se dessa técnica de abordagem de dados qualitativa a fim de desvelar aspectos de um tema ou problema”.

A pesquisa constituiu-se de uma análise de artigos publicados, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL) nos anos de 2010 e 2012. Esses documentos possuem acesso público, e são usados nesse estudo para analisar e discutir a temática respeitando os princípios éticos.

Conforme Lüdke; André (1986) a pesquisa documental é processo exaustivo de re(apresentar) a informação contida nos documentos. Esta abordagem de pesquisa usa documentos estáticos, possíveis de leitura e de fácil acesso. Salientamos ainda, que a base de dados e o evento utilizado neste estudo são reconhecidos pelo seu status científico na área de educação.

A escolha do evento ocorreu a partir de critérios como: representatividade, abrangência, pesquisa em educação. Considerando que a Anped Sul é referência na divulgação de resultados de pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação da Região Sul do País. Destacamos que Donald Schön é um autor (referência) que vem sendo estudado e utilizado em pesquisas brasileiras na área da formação de professores.

Esta pesquisa foi desenvolvida no Curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, da UNIJUI, no componente curricular: “Constituição do conhecimento de professor”, tivemos a oportunidade de fazer leituras e reflexões sobre esse autor e suas contribuições para a formação de professores, na perspectiva do professor reflexivo. Considerando o Grupo de Trabalho 08 da ANPED SUL que tem como temática a formação de professores, é que passamos a investigar os artigos para analisar como sua teoria é abordada nesse evento que apresenta a temática da formação de professores em nível de Pós-Graduação.

Através da leitura dos artigos publicados pelos autores foram constituídos quadros para o levantamento e organização dos dados. Posteriormente foram elaboradas as sínteses explanando as principais ideias dos textos classificados segundo determinadas categorias.

A fim de garantir a autoria e ao mesmo tempo o sigilo, os artigos utilizados neste estudo foram nominados A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, ..., A29; e suas respostas estão colocadas em destaque tipográfico itálico, entre aspas.

Primeiramente buscamos entre os artigos do Grupo de Trabalho sobre Formação de Professores (GT 8) da Anped Sul o termo descritor "Schön". Num segundo momento identificamos quais destes artigos somente referenciavam Schön e quais realmente apresentavam citação no texto. Procuramos em cada um dos 29 artigos salientar ideias que referenciavam diretamente ou indiretamente alguns termos estudados por Donald Schön:

professor reflexivo, epistemologia da prática, reflexão na/sobre a ação, prática reflexiva, conhecimento na ação e reflexão-na-ação.

Posteriormente analisamos as relações entre as ideias de Donald Schön e John Dewey, para compreender a origem dos termos utilizados por Schön.

3 COMPREENDENDO OS ARTIGOS DA ANPED SUL 2010/2012 NO CONTEXTO FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DAS IDEIAS DE DONALD SCHÖN

Num total de 327 artigos publicados no GT 08 da Anped Sul (2010 e 2012), apenas 29 artigos foram identificados com o termo “Schön”. Sendo que no ano de 2010, foram 14 artigos, dos 148 publicados no GT 08; já em 2012 foram 15 artigos, dos 179 publicados no GT8.

Dentre os artigos identificamos 17 que citavam Schön no texto, nove referenciaram: "SCHÖN, D. A. Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000", outros dois referenciaram: "SCHÖN, D. A . The reflective practitioner: how professionals think. in action.New York: Basic Books, 1983."; e seis artigos referenciaram: "SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. in: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação.Lisboa: Portugal, Dom Quixote, 1992.". Ainda os outros 12 artigos apresentavam conceitos e/ou referenciavam outros autores que citavam Schön.

Entre os 29 artigos foram identificadas as seguintes temáticas envolvendo a formação de professores: nove artigos sobre formação inicial; oito artigos sobre formação docente no Ensino Superior; quatro artigos sobre formação do professor; dois artigos sobre pesquisas sobre dissertações e teses; dois artigos sobre formação do Professor Pesquisador; dois artigos sobre professor iniciante; dois artigos relatos de discentes sobre a formação. Percebemos que os artigos identificados no recorte da temática de pesquisa trazem uma diversidade de temáticas relacionadas à formação de professores.

Constatamos nas análises realizadas dos 29 artigos apresentados na ANPED SUL 2010/2012, do GT 08: formação de professores; extrema preocupação com a concepção de professor reflexivo, pesquisador e comprometido com sua própria aprendizagem. Nesta perspectiva Schön tem sido o grande motivador e incentivador de um sujeito profissional mais ativo, autônomo, consciente com relação as suas opções e seus encaminhamentos.

Na busca de melhor compreender a teoria de Donald Schön nos 29 artigos em que este autor foi identificado, destacamos na análise alguns termos que foram encontrados nos artigos e que são abordados nas obras do autor.

3.1 Reflexão Na/Sobre A Ação

O termo "Reflexão na/sobre a ação" foi o mais frequente em 15 artigos (A1, A2, A3, A4, A6, A7, A9, A10, A14, A15, A18, A20, A22). Segundo Schön (2000, p.133):

A criação de um ensino prático demanda tipos de pesquisa que são novos à maioria das escolas profissionais: pesquisa sobre a reflexão-na-ação características de profissionais competentes, especialmente em zonas indeterminadas da prática, e pesquisa sobre a instrução e a aprendizagem no fazer.

O processo de reflexão-na-ação conforme Schön (1992) pode ser desenvolvido numa série de momentos, um primeiro momento o da surpresa: "um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aluno" (SCHÖN, 1992 , p. 82), no segundo momento "pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez" (ibid, p. 82) e em seguida busca "compreender a razão por que foi surpreendido", em outro momento que o autor denomina como terceiro, "reformula o problema suscitado pela situação" (ibid, p. 83); e no quarto momento, "efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese" (ibid, p. 83). Neste contexto o professor poderá desenvolver o processo de reflexão-na-ação. Para Schön (1992, p. 83) "é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação". Destacamos A14 (p. 6): após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos.

A reflexão na ação oportuniza o processo de prestar atenção no aluno, detectando qual é o seu grau de compreensão e suas dificuldades, possibilitando o experimento no decorrer desta mesma ação. Desta forma o processo educativo estaria permeado pelo diálogo refletido e pensado, mesmo que seja de forma individual. Esta individualização defendida por Schön é justificada pela necessidade do acompanhamento e da percepção do desenvolvimento de cada aluno.

Alarcão (2010), ao analisar o processo reflexivo pelo viés de Schön (2000), que propõe os componentes da reflexão na ação e sobre a ação, acresce a reflexão para a ação, aspecto importante para a pesquisa-ação, configurando um olhar que se projeta, prospectivamente, e avança cada vez mais nos processos formativos.

3.2 Prática Reflexiva

"Prática reflexiva" foi identificada em nove artigos (A2, A4, A10, A15, A16, A17, A20, A26, A27). Em A16, Schön é referenciado para fundamentar a ideia da prática reflexiva, apresentada no artigo como a chave na relação entre professores e alunos, sabendo que é fundamental a Escola ouvir seus alunos, para assim poder aproximar suas práticas do contexto vivido pelos alunos.

Em seu livro, Schön (2000) traz que um ensino prático reflexivo sugere em mudanças na instituição formadora, bem como nos professores, pois provoca ir além do programa tradicional de disciplinas, demanda intensidade e duração. O que implica na criação de um mundo próprio, neste sentido o autor alerta para o cuidado em não se tornar uma ilha isolada, mas sim fazer as ligações entre disciplinas teóricas e práticas.

Schön (2000) utiliza o termo prática reflexiva, a partir das características de aprender fazendo e do diálogo de reflexão-na-ação recíproca entre professor e estudante.

3.3 Conhecimento Na Ação E Reflexão-Na-Ação

"Conhecimento na ação" esteve presente em nove artigos (A4, A9, A10, A12, A18, A20, A25, A26, A29). Schön (2000) utiliza a expressão "conhecer na ação" para se referir aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes.

Para o autor "o ato de conhecer está na ação" (p. 33) e é sempre uma construção dinâmica, processo que não poderia acontecer de forma tácita ou estática, mas sim através da reflexão-na-ação, configurando conhecimentos práticos.

Nesta dinâmica a "reflexão-na-ação" que foi o termo mais encontrado nos artigos, pelo fato de ter função crítica, de questionar a própria estrutura do termo "conhecer na ação". Para Schön (2000):

O que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação. Na reflexão-na-ação o repensar de algumas partes de nosso conhecer na ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela (p. 34).

O conhecimento na ação está na ação, não o precede; mas pelo processo reflexão-na-ação conforme Schön (2000) é que os profissionais constroem novas soluções, novos caminhos que configuram o conhecimento prático.

3.4 Professor Reflexivo

O termo "Professor reflexivo" foi identificado em oito artigos (A4, A5, A10, A14, A15, A21, A27, A28). Schön (1992) é citado por A4 (p.12) como o inspirador do movimento do professor reflexivo defende a formação do professor, a partir da reflexão na ação. A formação de um prático reflexivo demanda formas de investigação novas para maioria das escolas formadoras de profissionais docentes: a reflexão sobre a reflexão na ação, características dos práticos competentes que centram suas práxis no diálogo como elemento essencial para sua tarefa comunicativa, na qual estão implicados sentimentos e conhecimentos.

O autor destaca a reflexão individual, pensada, consciente e refletida a partir de sua própria prática, negando o propósito do rotineiro, do pronto, acabado e que deve ser simplesmente repassado. Exige do professor o compromisso da análise e da reflexão.

3.5 Epistemologia Da Prática

O termo "Epistemologia da prática" esteve presente em três artigos (A1, A10, A13). As discussões apresentadas e que contemplam na sua maioria a epistemologia da prática estão direcionadas a perspectiva de Schön, que volta seu olhar a uma nova concepção de formação de professores, pensada a partir da construção de competências profissionais reflexivos a partir do modelo da racionalidade técnica, técnica de tradição positivista, adotada nos currículos de sue País, defendendo a posição de que os educadores devem "pensar o que fazem enquanto fazem", em situações de incerteza, singularidade e conflito (SCHÖN, 2000).

3.5.1 Análise Das Concepções Teóricas De Donald Schön Em Artigos Encontrados No Gt 08 Da Anped Sul

Ainda três artigos não traziam termos, nem citavam o autor no texto, somente nas referências, são A11, A19 e A23. Através de uma análise mais aprofundada e crítica aos

artigos analisados neste recorte de pesquisa, percebemos que a maioria somente cita os termos e referenciam, trazendo um embasamento teórico de modo superficial com relação às teorias e termos utilizados pelo autor.

Schön (2000) deixa transparecer em seus escritos que o ser humano tem um formato de pensamento que vai melhorando com a maturidade e a experiência, pois o ser humano é movido por vivências culturais, de informações impregnadas ao longo da vida, pelo seu meio social, político, comunitário e religioso. Estas realidades influenciarão em suas proposições e manifestações. Os esforços de reflexão sobre a concepção "são realçados à medida que acionam as mudanças no paralelismo disponíveis em uma sala de espelhos, integrando as visões interiores e exteriores de minha prática anterior e a nova prática que busco aprender" (SCHÖN, p.2000, p.187).

Percebemos em A17 que a palavra "reflexivo", esteve presente como fundamento da prática que permeia a ação do educador que precisa constantemente criar e recriar sua prática em sala de aula, a fim de superar a angústia do "não sei" como lidar com determinadas situações.

O termo "reflexão" e seu correspondente adjetivo "reflexivo" são pontos importantes de investigações e debates na educação. Termos como: "pensamento reflexivo" utilizado por Dewey, e "prática reflexiva" utilizado por Donald Schön são conceitos abordados e referenciados pelos diversos autores nas produções da ANPED Sul 2010/2012, evidenciando a importância dos termos em discussão. Com o intuito de entender melhor o surgimento da concepção "reflexivo", aprofundamos o estudo trazendo uma análise das ideias de Dewey e Schön e suas relações neste contexto.

Entre as reflexões acerca da formação de professores, destacamos A12 (p. 4), em que Schön (2000), é referenciado para afirmar que se faz necessário desafiar "a onipotência e a onisciência", renunciando verdades absolutas e dogmáticas e percebendo suas limitações e possibilidades do ser docente. Ressaltamos a importância dada à identidade do professor em A14 (p. 5), na qual o professor necessita tranquilidade para refletir sobre o ser docente, caso contrário poderá se perder no decorrer do processo sem investigar e analisar sua experiência.

Em geral observamos que nos artigos deste recorte temático abordam-se como referência a formação continuada do educador, ocorrendo de forma permanente, na prática e nas reflexões sobre a prática, incluindo nestes processos de ensinar e de aprender, a pesquisa e a investigação sobre a própria atuação docente.

4 A ORIGEM DO "PROFESSOR REFLEXIVO" DE DONALD SCHÖN EM JOHN DEWEY

Para compreender o surgimento das ideias relacionadas a professor reflexivo, estuda e originada pelo filósofo americano John Dewey e defendidas por um de seus seguidores Donald Schön, analisamos as possíveis relações entre estes autores.

Dewey (apud WESTBROOK, 2010) foi um dos primeiros a chamar atenção para a capacidade de pensar dos alunos. Acredita que para o sucesso do processo educativo, seria importante que um grupo de pessoas dialogue, troque ideias, sentimentos e experiências sobre as situações práticas da vida diária. Reconhecia que à medida que as sociedades foram ficando complexas, à distância entre adultos e crianças ampliaram-se. Por isso, a escola, torna-se um espaço tão importante do encontro para educação. A escola deveria perceber-se como uma comunidade em miniatura e ensinar a criança a viver no mundo. O espaço da vida sendo experienciado na Escola, local em que o aprendizado se dá quando estes alunos são colocados diante de problemas reais.

A educação na concepção Deweyana, é "o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras" (WESTBROOK, 2010, p. 37). Educar, portanto é muito mais do que reproduzir conhecimentos, é motivar o desejo do desenvolvimento permanente, preparando os alunos a transformação do seu próprio espaço de vivência e de experiência. A experiência educativa é reflexiva, resultando novos aprendizados.

Seguindo esta perspectiva de pensamento, Donald Schön defende a ideia da prática de refletir, o que direciona o conhecimento da ação, reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação, propondo que a formação de professores contemplasse a experimentação e que este permitisse a reflexão do próprio sujeito na ação.

Schön (2000) entende que o conhecimento teórico crítico, já estruturado pela sociedade e pelas gerações e que justifica a forma de ser de cada sujeito, é que deve servir de estratégia para significar a prática atual do professor. A reflexão na e sobre a prática só pode acontecer, se existir o domínio do conhecimento teórico. Não podemos desvalorizar a

formação e o saber teórico, pois este se faz necessário para que possamos aliar a prática e a todas as análises críticas necessárias. Alianças e junções são possíveis e necessárias.

John Dewey (1859-1952) por ser defensor de uma escola democrática que valorizava a experiência tornou-se um dos expoentes do pragmatismo. Em seus escritos afirma que a reflexão é uma capacidade inata do ser humano e que nos diferencia dos animais. Dewey (1978) considera o ato de pensar enquanto característico do ser humano e, por sua vez, o diferencial deste com outros seres vivos, enfatizando que a origem do pensamento é uma perplexidade, confusão ou dúvida e, para ocasioná-lo é preciso que algo o provoque, portanto, o problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar. Nesta direção para que ocorra o ato de pensar é necessário que haja um ponto estimulador.

Para melhor compreender o pensamento reflexivo, destacamos um dos escritos de Dewey (1979) em que afirma:

> O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda a crença ou espécie hipotética de conhecimentos, exame efetuado ä luz dos argumentos que apoiam a estas e das conclusões a que as mesmas chegam (...) para firmar uma crença em uma sólida base de argumentos, necessário um esforço consciente e voluntário (p. 8).

Termo reflexivo tem como uma de suas raízes as ideias deste Filósofo, Psicólogo e Pedagogo norte-americano John Dewey. A ideia do pensamento reflexivo tem sido percebida como algo importante para impulsionar e melhorar as práticas educativas. E o autor considera que: “a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão” (DEWEY, 1979, p. 24).

Para Dewey (1979) o processo de reflexão pode ser dividido em fases distintas:

> 1) uma dificuldade encontrada; 2) a sua localização e definição; 3) a sugestão de uma solução possível; 4) o desenvolvimento do raciocínio no sentido das sugestão; 5) observações e experiências posteriores conducentes a sua aceitação ou a seu afastamento, levando-nos a uma conclusão que nos fará crer, ou não, em dada coisa (p. 78).

Dewey (1979) defende a ideia do pensamento reflexivo, pois esta é a ferramenta que se pode utilizar para resolver problemas práticos. Do problema prático surge a ideia, deste processo reflexivo surge a hipótese, que testada se confirma ou não. Utiliza-se do pensamento para resolver um problema. Nesta direção o professor reflexivo também defendido por Donald Schön, não tem respostas prontas, nem soluções prévias. Não existem soluções prontas, como

se afirma na concepção "Platônica", a educação deve ser experimental e negar a existência de verdades.

Dewey (1979) entende que o ato de pensar reflexivo pode constituir um fim educacional levando-se em conta os valores do ato de pensar que possibilita o preparo e a invenção sistemáticos, enriquecendo as coisas com um sentido.

Na obra de Dewey, Como pensamos (1979), afirma que a ação reflexiva é o resultado de três atitudes: abertura de mente, responsabilidade e dedicação. Segundo o pensador a memorização simples não é suficiente:

> O que vale é uma experiência que não deixe, atrás de si, uma significação ampliada, uma melhor compreensão de alguma coisa, um plano mais claro de ação futura, em suma uma ideia? Com respeito ao ensino, não existe ponto mais importante do que a questão da maneira pela quais genuínos conceitos são formados (DEWEY, 1979, p.156).

Para Dewey (1979) a reflexão é uma ação em que, de um lado, os fatos, de outro, o significado, são extraídos através de uma constante interação entre um e outro. Cada novo fato descoberto desenvolve, verifica e modifica uma ideia; e cada nova ideia e novo matiz de ideia produzem a nova investigação, que traz a luz novos fatos, modificando nossa compreensão dos fatos antes observados. A melhoria das ideias, por sua vez, estimula a execução de novas observações e a coleta de novos dados.

A valorização extrema da prática destaca como fundamental o pensamento, o rompimento de coisas prontas e acabadas, decoradas e repassadas. Acredito que este seja um dos motivos da forte presença de Schön das diversas produções referentes a formação de professores na ANPED SUL. O grande desafio da formação de professores está em realmente aproximar os discursos de suas práticas. Buscando referenciais que nos amparam, ao discutir a necessidade do estudo também da prática, da vida em ação e da reflexão no decorrer do fazer pedagógico. Nesta perspectiva Dewey (1979, p. 169-170), coloca que "a observação reflexiva é, pelo menos, metade do pensamento, sendo a outra metade destinada a admissão e elaboração das múltiplas hipóteses."

Donald Schön (1983, 1987 e 2000), propõe o conceito de reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. Schön, orientando de Dewey, explorou as relações dessas ideias com a prática do talento artístico e falou sobre o ensino prático reflexivo. O talento artístico profissional foi entendido por Schön (2000, p.29) como: "[...] tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas" e o ensino desse talento de acordo com Schön acontece por

meio da reflexão-na-ação". Nesta linha de pensamento, percebe-se a presença do pensamento de Dewey, quando cita a questão da racionalidade técnica e do professor reflexivo.

A reflexão-na-ação conforme Valadares (2012): consiste num diálogo com a situação, "no exato momento em que os imprevisíveis e incertos fenômenos são encontrados" (p. 217). Acompanhado de uma análise que o prático realiza sobre os processos em que atuou, o que seria uma reflexão sobre a ação (SCHÖN, 2000).

Schön (2000) se apropria do conceito de "problemática" abordado por Dewey, que se refere a incerteza, a singularidade e aos conflitos de valores que escapam a racionalidade técnica.

O processo de reflexão exige conhecimento, esforço e clareza do que realmente queremos desenvolver nos educandos. O pensar reflexivo não oferece respostas fáceis e prontas, o que pode trazer insegurança. Schön (2000), escreve sobre o professor reflexivo quando refere-se a importância do desenvolvimento de habilidades profissionais e o processo de reflexão na ação, que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, prestar atenção a um aluno, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.

Nas análises efetuadas entre Dewey e Schön, percebemos a grande preocupação quanto ao desenvolvimento do pensar reflexivo, individual, sem descartar, pelo menos em seus escritos, as relações com o social. Os desafios e questionamentos postos vêm provocar no aluno a motivação para o pensar, levando-o a elaborar hipóteses diante de um problema prático e que faz parte de sua vida diária.

A presença das ideias de Schön nas publicações da ANPED SUL, podem ser um sinal de que mudanças de concepção e de estratégias são urgentes e necessárias. A formação baseada na racionalidade técnica tem resistido e sobrevivido por muitos anos, impedindo no contexto das escolas mudanças nas práticas, que levem os seus envolvidos realmente a um pensar reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão é referido por Schön (1983) como eixo norteador de todo o trabalho, que perpassa pelos saberes escolares e "faz fronteira" com as habilidades técnicas e os conhecimentos científicos. Nesta proposta consideramos que a formação parte da totalidade dos sujeitos, de forma que nenhum conhecimento fique à margem.

As análises realizadas nos mostram a preocupação dos professores quanto a continuidade de práticas tradicionais desde a formação deste profissional até sua práxis no contexto da sala de aula. Os processos de reprodução e fragmentação, baseados na racionalidade técnica, desde a formação até sua prática, têm instigado e preocupado os profissionais que atuam nesta área. Por este motivo é que as investigações sobre a formação de professores vêm buscando estudos na teoria de Donald Schön.

Nesta perspectiva partimos do princípio de que a inteligência, o pensamento e o registro como denuncia poderão representar a ideia de outras possibilidades, de outros modos de ver e perceber as coisas; que sempre foram realizadas do mesmo jeito, pois pensar é um trabalho árduo, exige predisposição e a admissão de que somos profissionais em processo de formação e construção.

Encontramos nos artigos pesquisadores que buscam um diálogo com as ideias de Schön, em uma formação de professores na perspectiva de uma educação reflexiva. Ainda não há, no caso deste recorte, um aprofundamento teórico com base no autor, somente o uso de termos direta ou indiretamente. Mas também reconhecemos que dentro do GT 08, estes autores vem formando o que Schön (2000, p. 249) chama de "comunidade intelectual".

Portanto, a análise de termos de Donald Schön, permitiu (re)conhecer e a influência dos estudos de John Dewey (que no Brasil inspirou o movimento da Escola Nova), bem como as relações entre estes autores na perspectiva de uma educação reflexiva.

Através deste estudo sobre a formação de professores, entendemos a educação reflexiva como um caminho possível para a formação de professores reflexivos. Assim esta pesquisa nos possibilitou enquanto professores em formação um estudo mais aprofundado da teoria da educação reflexiva a partir dos estudos e termos propostos por Donald Schön. Vislumbramos formas de constituir, de significar a complexidade que envolve a educação reflexiva e o quanto ela se faz presente nos estudos sobre a formação de professores, considerando a tenacidade envolta no uso de termos que envolvem esta temática.

REFERÊNCIAS

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

DEWEY, J. **Vida e Educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. SP. Melhoramentos: (RJ): Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. 113 p.

DEWEY, J. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979. 292 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007. 223 p.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. in: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 256 p.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983. 374 p.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158 p.

PARANÁ. **Artigos da ANPED SUL**. Londrina, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Artigos da ANPED SUL**. Caxias do Sul, 2012.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. in: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

WESTBROOK, R. B. et al. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 136 p.

TEMÁTICAS COMPARTILHADAS EM 31 ANOS DO PERIÓDICO BOLEMA: O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Bruna Larissa Cecco[1]
Luci T. M dos Santos Bernardi[2]
Nadir Castilho Delizoicov[3]

Resumo: Nosso trabalho se insere no campo da Formação de Professores que Ensinam Matemática, tendo como proposta analisar a estrutura intelectual que emerge nos artigos que tratam sobre o tema, publicados no periódico BOLEMA (1985-2015), buscando identificar as temáticas estudadas e os interesses compartilhados na dinâmica de produção e socialização do conhecimento. Desenvolvemos este estudo a partir da metodologia de Análise de Redes Sociais (ARS) e com o auxílio do software Gephi que forneceu estatísticas para a análise, uma pesquisa de cunho quali quantitativo. O estudo nos permite inferir que a produção do conhecimento disponibilizada no periódico está fortemente vinculada à pós-graduação e a rede intelectual, elaborada a partir das palavras-chave, apresenta que os inúmeros pesquisadores que se debruçam sobre o mesmo campo de estudo, utilizam metodologias e concepções diferentes ao pesquisar, tratando de temáticas específicas que estão implícitas nos *clusters* da Formação Inicial, da Formação Continuada, e da Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional.
Palavras-chave: Formação de Professores que Ensinam Matemática. Análise de redes. Temáticas.

SHARED THEMES IN 31 YEARS OF THE PERIODIC BOLEMA: THE DEBATE ABOUT THE TEACHERS EDUCATION WHO TEACH MATHEMATICS

Abstract: Our paper is part of the field of Teachers Education who Teach Mathematics , with the purpose of analyzing the intellectual structure that emerges in the articles that approaches the subject, published in the journal BOLEMA (1985-2015), identifying the studied themes and the shared interests in the dynamics of production and socialization of knowledge. We

[1] Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Professora substituta na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Grupo de pesquisa Ensino e Formação de Professores. E-mail: brunacecco@hotmail.com
[2] Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Frederico Westphalen, e do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Grupo de pesquisa Ensino e Formação de Professores. E-mail: lucib@unochapeco.edu.br
[3] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Grupo de pesquisa Ensino e Formação de Professores. E-mail: ridanc.nadir@gmail.com

developed this study using the methodology of Social Network Analysis (SNA) and with the help of Gephi software that provided statistics for the analysis, a quantitative and qualitative research. The study allows us to infer that the production of knowledge available in the journal is strongly linked to the postgraduate level and the intellectual network, elaborated from the key words, presents that the numerous researchers that study the same field of study, use different methodologies and conceptions when searching, that approaches the specific themes that are implicit in the clusters of Initial Education; Continuing Education, and Continuous Education and Professional Development.
Keywords: Teachers Education who Teach Mathematics. Network analysis. Themes.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é oriundo de uma dissertação (CECCO, 2016) que teve por objetivo compreender a configuração do campo da Formação de Professores que ensinam Matemática[4] na dinâmica de publicação e socialização de artigos relacionados ao tema, no período de 1985 a 2015, no BOLEMA – Boletim de Educação Matemática (online[5]), periódico vinculado à Universidade Estadual de São Paulo – UNESP, que discute questões da área da Educação Matemática ou afins.

Optamos por analisar artigos deste periódico por sua representatividade na área de Educação e do Ensino, e por ser um dos mais antigos da área, criado em 1985 por um grupo de pesquisadores engajados a discutir questões da Educação Matemática no país. O BOLEMA passou por grandes transformações ao longo dos últimos anos, incluindo um processo de internacionalização em 2008 e o reconhecimento, a partir de 2014, como Qualis A1 nas áreas de Educação e Ensino na avaliação da CAPES.

Para a seleção dos textos, utilizamos os artigos elencados por Passos (2009) até o ano de 2007 e, usando critérios semelhantes[6] aos da autora, mapeamos de 2008 a 2015. Após esses procedimentos, constituem nosso corpus um total de 134 artigos sobre FPEM publicados no periódico BOLEMA, que representam aproximadamente 22,5% do total dos 596 artigos socializados durante o período de 1985 – 2015.

[4] A nomenclatura Formação de Professores que ensinam Matemática segue os pressupostos do Grupo de Trabalho 07 da Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, que estuda a formação de professores de Matemática e de Pedagogia, considerando a atividade nos anos iniciais da Educação Básica. Usaremos a sigla FPEM.

[5] Trabalharemos a partir das edições online do BOLEMA, sendo que todas as edições publicadas (antes impressa) estão digitalizadas. Atualmente, o periódico apresenta publicação quadrimestral, além de uma edição temática anual. Ao longo de suas três décadas de existência, apresentou diversas edições especiais relativas a temáticas importantes para a Educação Matemática.

[6] Inicialmente, buscamos os artigos que continham palavras-chave que remetessem ao tema formação do professor. Na sequência, detivemo-nos nos que contivessem títulos com essas palavras; e, por último, realizamos a leitura dos resumos para identificar os trabalhos que tratavam a respeito da Formação de Professores. Quando ficávamos em dúvida se o artigo era ou não relacionado ao tema, realizávamos a leitura na íntegra.

Com os artigos selecionados realizamos a análise da estrutura social e intelectual, buscando compreender como acontecem as relações na dinâmica de produção e socialização. Nesse trabalho, optamos por apresentar a análise intelectual dos artigos, onde temos por objetivo analisar como a FPEM emerge nos trabalhos publicados no periódico através das palavras-chave[7], identificando as temáticas estudadas e os interesses compartilhados em 31 anos de produção.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: UM CAMPO DE ESTUDO

Antes de qualquer coisa, é importante caracterizarmos que a Formação de Professores é um campo de pesquisa da educação brasileira com crescimento de estudos acerca do tema. Inclusive, trabalhos de estado da arte (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, ANDRÉ, 2010) fazem um levantamento e análise dessas produções de modo a entender os problemas e desafios inerentes ao tema na área da educação. Na Educação Matemática, os estudos em relação à formação do professor que ensina Matemática são crescentes e foram categorizados nos trabalhos de Fiorentini (1994), Fiorentini et al. (2002), Melo (2006), Passos et al. (2006) e, mais recentemente em Fiorentini et. al. (2016)[8], evidenciando a existência e a importância do tema.

A FPEM emerge ainda na década de 1990 (FIORENTINI, 1994; BRASIL, 1997) com um olhar voltado exclusivamente acerca da formação do professor de Matemática. Estudos desenvolvidos por Fiorentini (1994), Melo (2006) e Fiorentini et. al (2016), os quais distam duas décadas, mostram um movimento de transformação na produção de pesquisas do campo. Primeiramente, em relação à nomenclatura usada, de Formação de Professores de Matemática (FPM) para Formação de Professores que ensinam Matemática (FPEM), incluindo os professores dos anos iniciais e, mais recentemente Professor que Ensina Matemática (PEM) e seus diferentes contextos, incluindo a formação, "no qual se destacam,

[7] Realizamos a seleção dos artigos e a análise a partir de palavras-chave, pois são elementos centrais em um artigo que tem por objetivo apresentar os termos principais da pesquisa. Porém, entendemos que essa opção pode não ter sido a melhor e da mesma forma que Passos (2009, p. 309), evidenciamos que, "quanto aos critérios de seleção dos artigos utilizados por nós, estamos cientes de que [...] podem ter negligenciado ou deixado à margem ou de fora alguns artigos, entretanto, cremos que os que foram selecionados contribuíram com a compreensão do que buscávamos", afinal, as escolhas são necessárias no processo da pesquisa.

[8] O GEPFPM (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores que Ensinam Matemática) elaborou um mapeamento que coloca em tela os estudos realizados no período de 2001 a 2012 acerca do professor que ensina Matemática. Apesar de o mapeamento não ser usado como subsídio na pesquisa por ter sido publicado no final de 2016, consideramos importante colocá-lo em evidência, diante da sua relevância para o campo, pois trata-se de uma pesquisa em âmbito nacional e com discussões recentes.

como contextos ou dimensões centrais de estudo do professor, a formação inicial e continuada do PEM e outros contextos e aspectos relativos ao PEM". (FIORENTINI et al., 2016, p. 27).

Além disso, a mudança na Formação Continuada, antes concebida a partir de cursos de treinamento e de projetos de atualização desenvolvidos na escola, como salientado por Fiorentini (1994), enquanto que Melo (2006) já nos apresenta a discussão da prática e formação docente em contextos socioculturais e as pesquisas sobre percepções dos professores, além do termo Formação Contínua. A aprendizagem docente, o desenvolvimento profissional, as concepções, as crenças, as atitudes, as representações, os saberes, as competências, a identidade e a profissionalidade docente, as condições, as características e o desempenho docentes, entre outros aspectos, são considerados por Fiorentini et al. (2016) como subcampos de estudo que permeiam a formação inicial, continuada e contínua e os outros contextos relacionados ao professor que ensina matemática (PEM).

A partir dos estudos, é importante destacar que a Formação de Professores busca constituir uma identidade própria na Educação Matemática, com um olhar minucioso sobre a especificidade da formação para atuação na área, com referenciais teóricos próprios e passando por transformações no decorrer dos anos.

3 FALANDO SOBRE A METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA

Diante das singularidades que perpassam a formação de professores na área é que desenvolvemos o trabalho (CECCO, 2016) buscando compreender a rede social formada pelos artigos através dos processos de coautoria na produção, e a estrutura intelectual percebendo a partir das palavras-chave quais as temáticas e os interesses compartilhados pelos autores no ato de pesquisar.

Para o desenvolvimento da pesquisa, entendemos que grupos de pesquisadores constituem redes de colaboração científica, formadas nas relações estabelecidas pela ciência. E, as redes de colaboração entre os pesquisadores na produção de artigos se efetivam na coautoria, entendendo-se que coautor é aquele que produz algo com outrem.

Compreender a disposição da rede pela coautoria entre pesquisadores significa entender a dinâmica de produção do conhecimento, identificando as possíveis relações que influenciam essa produção e o fortalecimento da área. Enquanto que compreender a disposição da rede a partir das palavras-chave permite conhecer os interesses compartilhados por esses pesquisadores, objeto desse estudo.

As redes são configuradas a partir das inúmeras conexões (arestas) entre os atores (nós ou vértices), representadas por grafos. Para o estudo e análise das redes, utilizamos a Análise de Redes Sociais (ARS ou SNA do inglês Social Network Analysis), que é uma metodologia qualitativa de pesquisa com conceitos[9] e terminologias próprias, como: nó, aresta, ator, elos relacionais, grau nodal, centralidade, densidade, clusters, entre outros.

Neste trabalho, os nós representam as palavras-chave dos artigos, e as arestas as relações estabelecidas no processo de produção do conhecimento. Os grafos apresentam diversas medidas, a ordem de um grafo, por exemplo, representa o número de vértices de um grafo, o tamanho é dado pelo número de arestas existentes entre os vértices de um grafo e o grau de um vértice ou *degree* diz respeito ao número de conexões que um vértice possui. Isso significa que, quanto mais arestas estão ligadas a um vértice, maior é seu grau e a sua significância no grafo.

A densidade é dada pela relação entre a ordem e o tamanho do grafo e é utilizada para avaliar a conectividade entre os grafos que varia entre 0 (grafos totalmente desconectados) e 1 (grafos totalmente conectados). De acordo com Lima (2009, p. 33) a densidade representa um importante indicador de conectividade da rede, aliás, "quanto maior for a conectividade de uma rede, maior é a sua atividade interna, em termos de número de parcerias ou de trabalhos publicados em coautoria, no contexto das redes de coautoria." (LIMA, 2009, p. 33).

Na estrutura de redes conectadas, uma medida importante é a formação de agrupamentos ou de *clusters* (em inglês). No caso da rede de palavras-chave, a formação de *clusters* acontece a partir da ligação de uma palavra com outras do mesmo trabalho e de trabalhos diferentes. Ao construir a rede, cada artigo forma um *cluster*, pois todas as suas palavras-chave ficam conectadas umas as outras, e caso uma palavra se repita em outros trabalhos, então os trabalhos ficarão interligados a partir dessa palavra.

As medidas de centralidade são indicativos importantes de um vértice em relação ao grafo. Para Gabardo (2015), a centralidade de grau é dada em relação ao número de vértices do grafo que estão conectados a um vértice em particular e a centralidade de proximidade avalia o quão próximo aos demais vértices da rede um determinado vértice está. "Uma alta proximidade significa que um determinado pesquisador está estruturalmente bem posicionado

[9] Apesar da importância da metodologia para o estudo, destacamos apenas os conceitos essenciais para o entendimento do trabalho. Para maior detalhamento dos conceitos, indicamos ver Cecco (2016).

na rede em relação aos demais pesquisadores que fazem parte dessa mesma rede" (LIMA, 2009, p. 34).

As métricas fornecidas por grafos são essenciais para compreender a estrutura e principalmente, realizar análises do comportamento da rede. Nesse sentido, a pesquisa que subsidia este texto é de cunho quali e quantitativo, visto que a abordagem qualitativa fornecida pela metodologia da ARS é potencializada com as medidas quantitativas indicadas pelo próprio software em relação à rede. A importância de aliar as abordagens quali e quantitativa nesse tipo de estudo é salientada por Silva et al. (2006), quando afirmam que "autores estudados tomam o cuidado de salientar que o uso da ARS e de métodos estatísticos não eliminam a necessidade de uma análise qualitativa aprofundada" (SILVA et al., 2006 , p. 79).

Acreditamos que, por diversas questões, existem autores discutindo sobre uma mesma temática, mas que não estão ligados pela coautoria, como as políticas editoriais e os processos de orientação, assim ao realizarmos a análise dos artigos pelas palavras-chave entenderemos melhor as metodologias e temáticas desenvolvidas pelos pesquisadores no campo da FPEM.

4 ANALISANDO A ESTRUTURA INTELECTUAL

Após o levantamento inicial dos artigos, identificamos que 33 dos 134 selecionados são de origem internacional. Quanto aos nacionais, cerca de 40% são resultado de dissertações ou teses[10], evidenciando a importância da pesquisa desenvolvida nos cursos de pós-graduação.

Identificamos que os 134 artigos publicados no BOLEMA sobre FPEM foram escritos por 232 autores diferentes, indicando processos de coautoria, pois a quantidade de autores é superior ao número de trabalhos, e possibilitando uma análise da rede social formada pelas relações estabelecidas na coautoria dos artigos, a qual não será apresentada neste estudo.

Além da rede de coautoria, os artigos permitiram uma análise a partir da identificação das palavras-chave, as quais foram elencadas a partir dos resumos e na leitura íntegra dos artigos, caso necessário. Para cada artigo, selecionamos/construímos cinco termos[11]. Com as

[10] Dos 101 artigos nacionais, 40 foram escritos por apenas uma pessoa, caracterizando a autoria, enquanto que 61 artigos possuem dois ou mais autores, caracterizando a coautoria. Nesses artigos (61) com dois ou mais autores, 18 deles foram oriundos de processos de dissertação de mestrado e 13 resultam de teses de doutorado. Encontramos seis artigos com autoria única que também se originaram de mestrados ou doutorados.

[11] Os artigos que possuíam três ou quatro palavras-chave tinham seu resumo lido e, se necessário, todo o texto para buscar mais uma ou duas palavras para completar as cinco por artigo. Da mesma forma, os trabalhos com mais de cinco palavras foram lidos e os termos em excesso foram descartados.

palavras-chave listadas, construímos a rede (figura 1) no software Gephi com o algoritmo *Fruchterman Reingold*, a qual possui 292 vértices, ou seja, emergiram 292 palavras-chave dos 134 artigos, sendo que muitas delas apresentaram-se em mais de um artigo, aumentando o grau de cada vértice, e são ligadas por 1161 arestas.

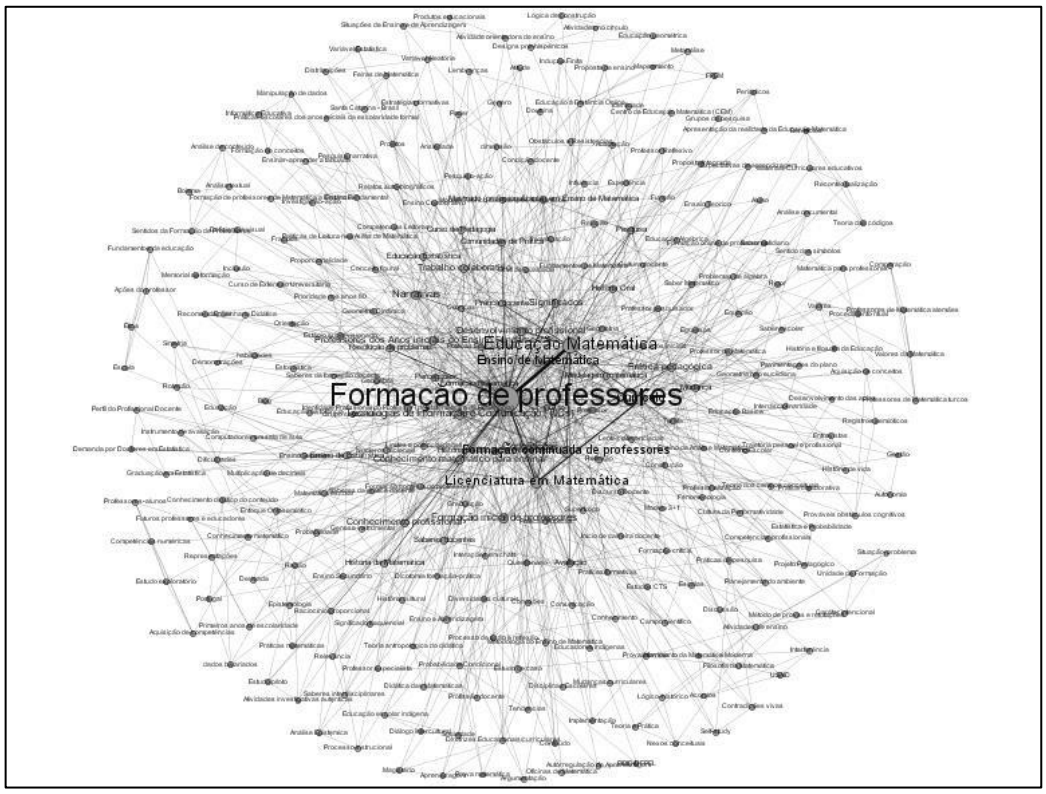


Figura 1 – Rede das palavras-chave dos 134 artigos selecionados no BOLEMA sobre FPEM
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Visualmente, conseguimos notar que as palavras-chave com maior destaque na rede são Formação de professores, Educação Matemática, Licenciatura em Matemática, Ensino de Matemática e Formação continuada de professores, visto que o layout usado distribui os vértices igualmente no espaço disponível, minimizando o cruzamento de arestas, fornecendo simetria ao grafo.

Pelas estatísticas fornecidas pelo software, a rede apresenta diâmetro de 5 e o grau médio de 7,952, ou seja, em média, cada vértice tem oito arestas. A densidade da rede é igual a 0,027, considerada baixa, com pouca atividade ou termos comuns na produção dos artigos.

As palavras com maior significância são dadas pelos vértices com maior grau, indicando o número de arestas que o vértice possui. Assim, em ordem decrescente, as 12 palavras-chave que mais aparecem no conjunto dos 134 artigos são: Formação de Professores (grau = 166), Educação Matemática (grau = 79), Licenciatura em Matemática (grau = 51), Formação continuada de professores (grau = 45), Currículo (grau = 44), Ensino de

Matemática (grau = 40), Formação inicial de professores (grau = 37), Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (grau = 36), Concepções (grau = 34), Narrativas (grau = 32), Desenvolvimento profissional (grau = 29) e Prática pedagógica (grau = 27).

Fica evidente que palavras de ordem mais generalizada são apresentadas em muitos artigos, e por isso tem um alto grau na rede, além disso, alguns temas mais particulares, como Currículo, TICs, Concepções, Narrativas, Desenvolvimento Profissional e Prática Pedagógica vêm ganhando destaque nas discussões da área, e se tornando inerentes ao campo.

Com a rede e a leitura dos artigos selecionados, percebemos a existência de eixos temáticos como foi apresentado por Fiorentini (1994) e Melo (2006). Sem a pretensão de dicotomizar os artigos, tornando-os estanques, pois entendemos que a Formação de Professores deve ser um processo de formação contínua, começando na formação inicial e se estendendo ao longo da atuação profissional do professor. Porém, entendemos que essas subdivisões são intrínsecas num campo com ampla pesquisa como a FPEM, assim, observando a rede da figura 1, as estatísticas fornecidas pelo software, bem como os trabalhos desenvolvidos por Fiorentini (1994) e Melo (2006) e os resumos dos artigos selecionados no BOLEMA, identificamos que os artigos poderiam ser subdivididos em três categorias: Formação Inicial; Formação Continuada; e Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional[12].

Partindo disso, construímos[13] os *clusters* de cada uma dessas categorias no software Gephi. A figura 2 representa o *cluster* da formação inicial, formado por 37 palavras-chave diferentes, conectadas por 85 arestas. As palavras-chave com maior grau nesse *cluster* são: Licenciatura em Matemática (grau = 13), TICs (grau = 10), Ensino de matemática e Currículo (ambas com grau = 9), Ensino de Estatística e Identidade do professor (com grau 8), Concepções, Narrativas e Diretrizes educacionais/curriculares (com grau = 6).

[12] Para essa classificação, concordamos com Passos et al. (2006) quando afirmam que "[...] consideramos a formação docente numa perspectiva de *formação contínua* e de desenvolvimento profissional, pois pode ser entendida como um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas". (PASSOS et al., 2006, p. 195).

[13] Todas as redes foram construídas no software Gephi. Para a construção desses *clusters* (figuras 2,3 e 4) escolhemos o nó que desejávamos obter o *cluster* e aplicamos na opção filtros, Rede Ego, digitamos o ID do nó de nosso interesse, com profundidade 1 e desmarcamos a opção "consigo mesmo", pois não desejávamos que o nó aparecesse na rede, apenas com que nós está conectado, além de escolhermos como layout a distribuição Fruchterman Reingold.

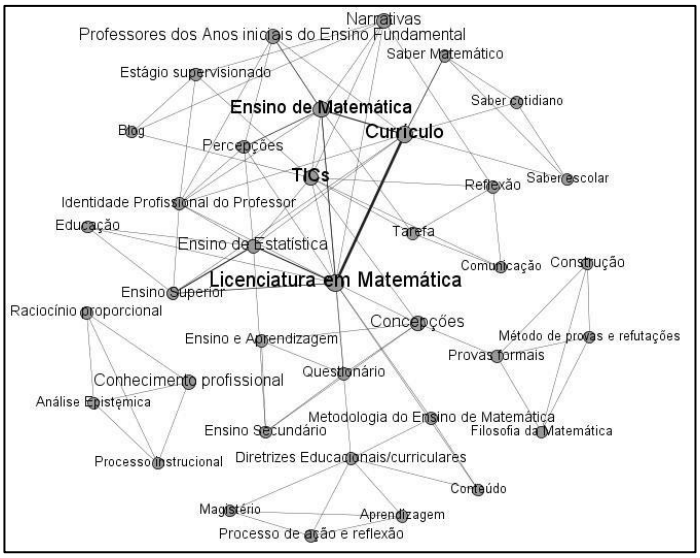


Figura 2 – *Cluster*: Formação Inicial
Fonte: Dados da pesquisa.

O *cluster* indica um maior número de trabalhos que tratam da Formação Inicial discutindo sobre a Licenciatura em Matemática, com as TICs como apoio na formação e na atuação do professor, preocupações em relação ao ensino da matemática na escola e aos currículos dos cursos e da educação básica. Com menor grau, mas não menos importantes, vemos as discussões voltando-se ao ensino de estatística, a identidade do professor e, ainda, preocupações em relação às concepções dos professores por meio das narrativas.

Na Formação Inicial podemos encontrar subdivisões como as apresentadas por Melo (2006) e Fiorentini (1994). Muitos artigos fazem análises de disciplinas, cursos e programas, principalmente os cursos de Licenciatura, sendo que alguns se debruçam sobre os currículos.

Dois artigos evidenciam o uso das TICs na formação inicial, e ainda destacam separadamente a comunicação e a reflexão, e o uso de narrativas no estágio supervisionado. Dos trabalhos identificados, quatro deles se preocupam com o ensino de estatística nos cursos de graduação e, consequentemente, na educação escolar básica, evidenciando a importância dessa disciplina na Formação Inicial.

Os estudos (três) sobre concepções na Formação Inicial são apresentados procurando entender as concepções de estudantes sobre as contribuições do curso de licenciatura; as matemáticas e o processo de ensino-aprendizagem; e a compreensão do conceito de razão. Quanto aos estudos sobre narrativas, quatro trabalhos foram identificados e apresentam as narrativas de estudantes frente ao desenvolvimento de diversas atividades: perspectiva colaborativa vivenciada durante o estágio, produção de narrativas autobiográficas na disciplina História do Ensino da Matemática, narrativas sobre as lembranças relacionadas à

Matemática durante a vida escolar e a utilização de *blogs* como um dos instrumentos de avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

Na sequência, apresentamos na figura 3 o *cluster* da Formação Continuada, construído de forma análoga ao anterior.

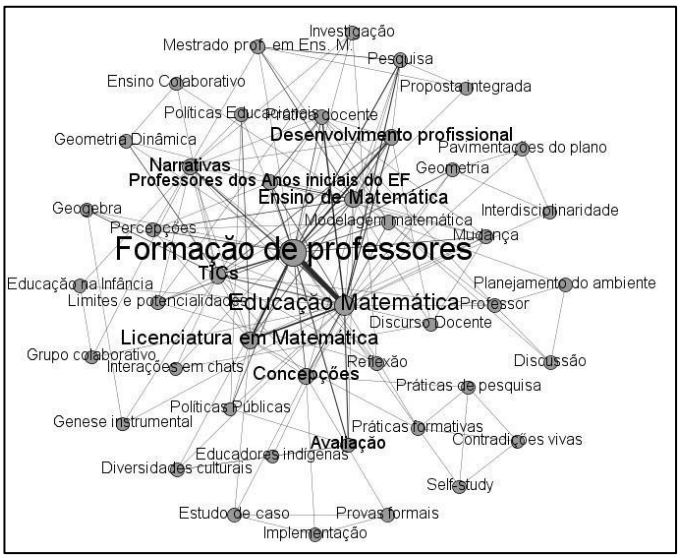


Figura 3 – *Cluster*: Formação Continuada
Fonte: Dados da pesquisa.

A rede é formada por 45 nós, ou seja, são 45 palavras-chave diferentes conectadas por 148 arestas. Ela apresenta um grau médio de 6,578 e densidade de 0,149. Quanto à centralidade de grau, as palavras-chave que mais se destacaram nos artigos da linha de Formação Continuada são: Formação de professores e Educação Matemática (com grau = 25), Ensino de matemática e TICs (com grau = 17), Narrativas (grau = 13), Licenciatura em Matemática (grau = 12), Concepções (grau = 11), Modelagem Matemática (grau = 10), Desenvolvimento Profissional e Prática Docente (com grau = 9).

De acordo com a rede da Formação Continuada, os artigos publicados no BOLEMA discutem a formação continuada na perspectiva da Educação Matemática, evidenciando temas importantes como o Ensino da Matemática e o uso das tecnologias no processo de formação continuada de professores, analisando ainda as narrativas e as concepções de professores, bem como a prática docente desenvolvida por esses profissionais. Emerge também um foco importante nesses estudos a partir da modelagem matemática, tendência da Educação Matemática que aparece como uma possibilidade interessante no processo de ensino e aprendizagem.

Na rede ainda aparecem os termos Formação de professores, de ordem mais geral, e o Desenvolvimento Profissional, que é um dos focos da FPEM associado à formação

contínua, dando a ideia de que o professor deve estar num processo constante de formação. O termo Licenciatura em Matemática também surge, com artigos discutindo sobre as políticas públicas brasileiras inerentes ao processo de formação.

O *cluster* referente ao tema Desenvolvimento Profissional é representado pela figura 4, composto por 29 nós e 94 arestas, com um grau médio de 6,843 e uma densidade de 0,232.

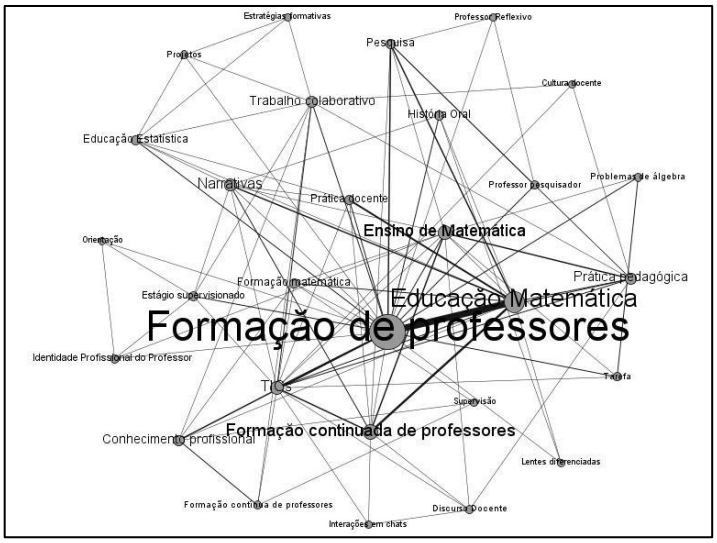


Figura 4 – *Cluster*: Desenvolvimento profissional
Fonte: Dados pesquisados.

As palavras-chave com maior destaque são: Formação de professores (grau = 22), Educação Matemática e TICs (com grau = 13), Ensino de Matemática (grau = 12), Trabalho colaborativo (grau = 10), Formação continuada, Prática Pedagógica e Narrativas (ambas com grau = 9), Pesquisa e Educação Estatística (com grau = 7). Novamente, as palavras Formação de professores e Educação Matemática aparecem num sentido de generalização, e as tecnologias aliadas ao ensino de Matemática têm seu papel destacado. Além disso, o trabalho colaborativo ganha um viés importante no *cluster*, junto com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e as narrativas como fontes de informação para a pesquisa, em que a Educação Estatística também é colocada em tela.

Dez artigos apresentam o Desenvolvimento Profissional como uma de suas palavras-chave. Evidenciamos, ainda, que o Desenvolvimento Profissional pode acontecer tanto no processo da Formação Inicial, como no processo da Formação Continuada, num movimento de continuação do processo formativo dos professores.

Analisando a rede das palavras-chave de todos os artigos na figura 1, e cada *cluster* de forma isolada, fica evidente que o coletivo de pesquisadores que publicaram artigos sobre FPEM no BOLEMA divide-se em torno de três temáticas: da Formação Inicial; da Formação Continuada e da Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional. Apontamos que essas

divisões relacionam-se entre si, o que fica explícito na própria repetição de palavras-chave nos três *clusters*: Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); o Ensino de Matemática; o Ensino ou a Educação Estatística; e as Narrativas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante da análise, fica explícito que a produção do conhecimento está fortemente vinculada à pós-graduação e, principalmente, aos processos constituídos nas pesquisas de mestrado e doutorado, com um número expressivo de artigos com a coautoria entre orientando e orientador (cerca de 25% do total de artigos selecionados).

Feitas as leituras, observamos que muitos artigos, apesar de não terem nenhuma proximidade pelas redes de coautoria, apresentam afinidade quanto às temáticas ou às metodologias utilizadas. No decorrer do estudo, identificamos o nascimento de outras temáticas incorporadas às já existentes e reconhecidas pelos pesquisadores da área (FIORENTINI, 1994; MELO, 2006).

A primeira categoria que identificamos é o coletivo de pesquisadores que estudam o tema da FPEM, usando como metodologia de pesquisa a História Oral, que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. Os seis trabalhos que identificamos são oriundos da UNESP (três trabalhos), UFPR, USP e UEM, quase todos vinculados ao GHOEM (Grupo "História Oral e Educação Matemática"), constituindo uma nova categoria, compartilhando uma mesma metodologia para estudo e que permeia os três *clusters* listados.

A segunda categoria que nos chamou atenção refere-se aos estudos que abordam a pesquisa colaborativa (que implica parceria e trabalho conjunto) e pesquisas que têm por objeto de investigação práticas e grupos colaborativos.

Entre esses artigos, identificamos sete que possuíam como palavra-chave o termo trabalho colaborativo ou grupo colaborativo. Os artigos selecionados são oriundos de diferentes instituições: UNICAMP, UNESP, UFSCAR, e inclusive de instituições internacionais: Portugal (um trabalho) e Espanha (um trabalho). Nos artigos oriundos de instituições brasileiras, observamos que a UNESP e a UNICAMP são as universidades que estão à frente no desenvolvimento de pesquisas na perspectiva colaborativa. Da mesma forma, evidenciamos que os pesquisadores que escreveram os artigos estão relacionados por fazerem pesquisas a partir da colaboração, formando, assim, mais um *cluster*, ou ainda, mais uma

categoria dentro do coletivo de pesquisadores da FPEM, isso porque o uso da colaboração não se desenvolve apenas na formação inicial ou na continuada, mas, sim, na diversidade de pesquisas.

Doze artigos que se debruçam sobre o Ensino e a Educação Estatística na Formação de Professores constituem outra categoria identificada no coletivo formado pelos pesquisadores da FPEM que publicaram artigos no BOLEMA, sendo que sete deles foram publicados na Edição especial de 2011 que discutia o tema.

Outra categoria explícita em nossa análise é formada pelo grupo de pesquisadores que escreveram doze artigos sobre a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta para o ensino de matemática e na própria Formação de professores.

Sem a pretensão de enumerar todas as categorias que permeiam os artigos, podemos dizer que os inúmeros pesquisadores que publicaram artigos no BOLEMA formam um grupo que, apesar de estudarem e se debruçarem sobre um mesmo campo – a FPEM –, apresentam metodologias e concepções diferentes ao fazer pesquisa, tratando de peculiaridades ainda mais específicas dentro do campo, as quais estão implícitas na Formação Inicial, na Formação Continuada e na Formação Contínua e no Desenvolvimento Profissional, que vão se modificando com os novos desafios, anseios e preocupações do campo.

Por fim, entendemos ser necessário e produtivo compreender como funciona a produção e a socialização do conhecimento em diversos campos do saber, no nosso caso da FPEM. Afinal, é importante refletir acerca do crescimento do número de programas de pós-graduação, de pesquisadores, de pesquisas, e como esse aumento contribui na solução de problemas e desafios.

Além disso, nosso trabalho permite compreender a estrutura do campo, quanto ao funcionamento dos seus processos, na tentativa de uma "otimização", diagnosticando os núcleos existentes e os pesquisadores vinculados, para que possam se comunicar, evitando o processo de produção e socialização de um mesmo tema de forma isolada, o que não contribui para o desenvolvimento dos estudos do campo. Como enfatizado por Fiorentini et al. (2016), estudos desse tipo podem "contribuir para caracterizar e configurar melhor este campo de estudo", já que "essa modalidade de estudo ainda continua desarticulada e sem identidade própria." (FIORENTINI et al., 2016, p. 38).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Formação de professores:** a constituição de um campo de estudos. *Educação***,** Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Mapeamento de educação matemática no Brasil – 1995:** Pesquisas, estudos, trabalhos técnico-científicos por subárea temática. 2. ed. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/356>. Acesso em 24 abr. 2016.

CECCO, B. L. **Formação de professores que ensinam matemática**: a circulação intra e intercoletiva de ideias nas redes configuradas no Bolema (1985-2015). 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2016.

FIORENTINI, D. **Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática**: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação. 1994. 425 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

FIORENTINI, D. et al. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, p. 137-160, dez. 2002.

FIORENTINI, D. et al. O professor que ensina matemática como campo de estudo: concepção do projeto de pesquisa. In: FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. (Org). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática**: período 2001 - 2012. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016. p. 17 - 42. E-Book. ISBN 978-85-7713-198-3. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pf/subportais/biblioteca/fev-2017/e-book-mapeamento-pesquisa-pem.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

GABARDO, A. C. **Análise de redes sociais**: uma visão computacional. São Paulo: Novatec, 2015.

GATTI, B.; BARRETO, E.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

LIMA, M. Y. **Redes de co-autoria científica no programa de pós-graduação em geociências da UFRGS.** 2009. 72 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MELO, M. **Três décadas em educação matemática na Unicamp***:* um estudo histórico a partir de teses e dissertações. 2006. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PASSOS, C. et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante**, v. 15, n. 1 e 2, p. 193-219, 2006.

PASSOS, M. **O professor de matemática e sua formação**: análise de três décadas da produção bibliográfica em periódicos na área de educação matemática no Brasil. 2009. 328 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2009.

SILVA, A. et al. Análise de redes sociais como metodologia de apoio para a discussão da interdisciplinaridade na ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 72-93, jan./abr. 2006.

CORPO: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Carla dos Reis Rezer[1]
Deizi Domingues da Rocha[2]
Neusa Dendena Kleinubing[3]

Resumo: O presente estudo buscou conhecer as representações discursivas de acadêmicos de Educação Física sobre Corpo e, a partir daí, analisar as possíveis implicações na futura prática pedagógica no contexto escolar. Utilizamos como instrumento um questionário com perguntas abertas, o qual foi respondido por 50 acadêmicos de diferentes períodos do curso de Licenciatura em Educação Física de uma instituição comunitária localizada no oeste catarinense. A análise temática proposta por Minayo (2008) foi a técnica utilizada para a interpretação dos dados. As respostas nos levam a inferir que a maioria dos colaboradores apresenta uma concepção de corpo dualista e biologista, concebendo-o como algo fora de si ou, ainda, como um instrumento para se chegar a algo ou algum objetivo, incorporando as representações imposta pela sociedade. Entendemos que o processo de formação inicial precisa avançar de modo a repensar a forma de trabalho com temas complexos como o corpo e sua relação com o mundo. Faz-se necessário uma compreensão mais ampla sobre o corpo a fim de possibilitar que o futuro professor de Educação Física possa construir sua prática pedagógica implicada com o reconhecimento do corpo-outro em toda sua singularidade e complexidade.
Palavras-chave: Corpo. Prática Pedagógica. Formação de Professores. Educação Física.

BODY: DISCURSIVES REPRESENTATIONS AND PEDAGOGIC IMPLICATIONS ON THE SCHOLASTIC PHYSICAL EDUCATION CONTEXT

Abstract: The current study has looked for knowing the discursive representations of the Physical Education academics about Body and, therefrom, analyze the possible implications on the future pedagogical practice on the scholastic context. We use as instrument a questionnaire with open questions, which was answered by 50 academics of different periods on the Physical Education course of a community institution located in the Santa Catarina west. The thematic analysis proposed by Minayo (2008) was to applied technique to the data interpretation. The answers lead us to suppose that most of the collaborators introduces a

[1] Mestre. Universidade Comunitária da Região de Chapecó-Unochapecó. Grupo de Pesquisas Pedagógicas em Educação Física - GPPEF. Bolsista FUNDES/SC - Doutorado. rezer@unochapeco.edu.br
[2] Mestre. Universidade Comunitária da Região de Chapecó-Unochapecó. Grupo de Pesquisas Pedagógicas em Educação Física - GPPEF. Órgão de fomento (caso houver). deizirocha@unochapeco.edu.br.
[3] Mestre. Universidade Comunitária da Região de Chapecó-Unochapecó. Grupo de Pesquisas Pedagógicas em Educação Física – GPPEF. . Bolsista FUNDES/SC - Doutorado. neusadk@unochapeco.edu.br

dualist and biological body conception, conceiving it as something out of mind or, even, as an instrument to get to a thing or a purpose, incorporating the society imposed representations. We understand that the initial formation process needs to move forward to rethink the working method with complexes like body and its relation with the world. It is necessary a larger comprehension about the body in order to make possible that the future Physical Education teacher or professor builds its pedagogical practice implied in another person recognition in all its singularity and complexity.
Key Words: Body. Pedagogical Practice. Teacher Formation. Physical Education.

1 INTRODUÇÃO

O professor de Educação Física vê-se, a todo tempo, envolvido com técnicas corporais e com a cultura do corpo nos mais variados ambientes, como: escolas, academias de ginástica, clubes, hotéis, universidades e demais espaços sociais. Entendemos que a universidade, no processo de formação do professor de Educação Física, é uma das instâncias mais propícias para a discussão e assimilação dos diferentes significados envolvidos na construção dos corpos, especialmente por, a princípio, constituir um dos pilares para a formação de planos de pensamento, análise e tomada de posição profissional.

Mais do que uma atuação de cunho essencialmente técnico, o professor de Educação Física é um educador, na medida em que desempenha um papel formativo e contribui, em sua prática pedagógica, para a formação de valores socioculturais, subjetivos e políticos. Devido à natureza pedagógica de sua intervenção, é fundamental perceber em que medida os professores de Educação Física podem lidar com as diferenças corporais, no processo de formação inicial.

Esta inquietação surge a partir das experiências nos espaços acadêmicos de instituições superiores, em que o convívio com a presença de estudantes de Educação Física traz algumas características peculiares, tais como: roupas coloridas, esportivas, casuais, alegres, barulhentos, afetivos, jovens. Essas características se associam, com outras, tais como, alguns acadêmicos apresentam uma preocupação quase que exacerbada com os contornos corporais e a aparência, sendo alguns conhecedores e interessados em dietas corporais, substâncias farmacológicas para fortalecimento muscular e também emagrecimento, avaliações antropométricas, cardiorrespiratórias e de desempenho motor. Outros apresentam preocupações pedagógicas e relacionadas a situações cotidianas da escola, mas ainda com forte apelo a esportivização (conhecimento e desempenho esportivo) e a saúde (qualidade de vida).

Percebe-se também a preocupação, de alguns dos acadêmicos, na manutenção de determinados padrões corporais, em torno de um corpo magro, esbelto e definido muscularmente. As formas corporais, que circulam discursivamente nos Cursos de Educação Física não são silenciosas, mas talvez, falantes e confessantes. Ainda a "boa forma" geralmente é associada como sinônimo de "corpo saudável".

Assim, o objetivo que norteou estudo foi conhecer as representações discursivas de acadêmicos de Educação Física sobre Corpo, e a partir daí analisar as possíveis implicações na futura prática pedagógica no contexto escolar.

Procurando uma melhor compreensão conceitual sobre os corpos, buscamos elementos de cunho conceituais para apropriação desta temática, que parece ser discutida, mas, que ao mesmo tempo, apresenta facetas a ser exploradas. É possível afirmar para fundamentar a compreensão da expressão corpos que: "Tornar-se humano é tornar-se individual, individualidade esta que se concretiza no e por meio do corpo" conforme Daólio (2013, p. 58), afirmando que "para além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas".

Assim, o corpo compõe-se de uma multiplicidade de verdades e significados que vem a apresentar de forma ímpar porções desconhecidas, atribuindo-lhe um caráter de movimento, de certa forma, mutante, provisório e desconhecido. Pode-se compreender que "só nós temos corpo, e este está na linguagem, no mundo (não é um 'dado'). É possível assim termos vários corpos, e eles se constituem para nós em conquista". (FENSTERSEIFER, 2004, p.293).

Estas discussões no campo da educação não são recentes e tão pouco no contexto da Educação Física. Nesta área especialmente, na qual o corpo e o seu "se-movimentar"[4] são objetos de estudo e de intervenção pedagógica, o que e como se pensa do/sobre estes têm implicações diretas no fazer das práticas corporais que compõem esta disciplina na escola. Assim, os entendimentos advindos do dualismo cartesiano e a compreensão estritamente biológica do corpo e suas possibilidades de movimento, produziram distintas formas de pensar e fazer a educação física escolar: desde pensá-la como mera atividade até a "missão" de construir corpos dóceis, reprodutores, obedientes e, acima de tudo, preparados para atingir melhores resultados

[4] Expressão cunhada por Kunz (2006) na qual traz o entendimento de que no campo da Educação Física, mais importante do que o movimento realizado pelo sujeito, deve ser considerado o "sujeito que se movimenta, a situação ou contexto em que o movimento é realizado e o significado ou sentido relacionado ao movimento" (p.79).

Nisso se justifica a importância de identificar as representações discursivas que os futuros professores de Educação Física (re)produzem, pois dessas se desdobram saberes e fazeres no cotidiano escolar que implicam em formação de sujeitos, em formação humana.

2 METODOLOGIA

A presente investigação caracterizou-se como sendo descritiva, com abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa trabalha com uma natureza de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que satisfazem um espaço mais intenso das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2008). Para alcançar o objetivo deste estudo, a amostra foi intencional com solicitação de participação voluntária, procurando abranger acadêmicos de ambos os sexos e maiores de idade, cursando diferentes períodos do curso de Licenciatura em Educação Física, de uma instituição comunitária, situada no estado de Santa Catarina. Fizeram parte 50 acadêmicos regularmente matriculados no curso de Educação Física, sendo que a maioria dos colaboradores eram integrantes dos 1º, 2º e 3º períodos. Na apresentação dos resultados estes serão identificados como C1, C2, C3, e assim sucessivamente a fim de preservarmos a identidade dos colaboradores, conforme os preceitos éticos de pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados usamos um questionário composto por questões abertas, pois segundo Gil (1999, p. 68) este é uma "técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc."

Primeiramente solicitamos autorização à coordenação de Curso de Educação Física, para a realização da pesquisa com os acadêmicos intencionados. Após recebida a autorização, os acadêmicos foram convidados a participar do estudo, mediante convite formal realizado pela pesquisadora, com data, hora e local marcados para o primeiro encontro. Aqueles que aceitaram o convite foram informados sobre os objetivos e instrumento de pesquisa, assim como convidados a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido.

Posteriormente foram aplicados os questionários de forma individual, em sala especialmente organizada para este fim e recolhidos após o preenchimento. Este questionário primeiramente foi validado em estudo piloto para verificar o entendimento e alinhamento das questões referentes ao objeto de estudo.

De posse dos questionários partimos para a análise, a qual foi realizada considerando as orientações da técnica de análise temática, proposta por Minayo (2008), a qual menciona que realizar este tipo de análise consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, em que a presença ou frequência signifiquem algo para o objeto de estudo. Assim, este tipo de análise pode contemplar a descoberta dos vários núcleos de sentidos imbricados nos dados, em prol do alcance do objetivo deste estudo.

3 AS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE CORPO E AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Daólio (2013) apresenta argumentos de que o corpo é uma construção cultural que considera o conjunto de significados que a sociedade inscreve sobre ele: "no corpo estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca" (p. 39).

Refletir sobre o corpo é "refletir sobre o ser humano" e, como ponto de partida, devemos considerar o respeito à diferença e diversidade humana através da sua individualidade, pois, conforme os autores, é na diferença que nos encontramos, pois "ser corpo é ser eu", e isso possibilita a tradução da subjetividade do ser humano tornando-o único em suas diferenças e lhe permite viver sua presentidade na sua existência. Pelo corpo que estabelecemos relações, que dialogamos com os outros, que nos fazemos humanos com necessidades singulares. É sendo corpo que vamos elaborando sentidos e significados de ser e estar no mundo e é pelo corpo que somos, estamos e interagimos.

Ao evidenciarmos o conceito/concepção de Corpo os quais os colaboradores expuseram, na sua maioria (30 sujeitos), vimos uma prevalência com relação a expressão biológica, elencada com relação direta à saúde e ao padrão estético, na busca do corpo perfeito e bem-estar. Surgiram assim, respostas como:

> *(...) penso o corpo como o físico; a composição biológica e genética que cada um tem. (C8)*
> *Nosso corpo é tudo, nossa saúde física e mental, depende de nós mesmos. (C2)*
> *O corpo é a nossa casa, que devemos cuidar, para melhor vivermos. (C25)*
> *Que o corpo é a base de todo o movimento humano, podemos dizer que nosso corpo é uma máquina. (C41)*
> *Corpo estética, corpo que a mídia diz ser perfeito, que a mídia induz(padrão), sonho de consumo. (C38)*

Nesta condição, podemos inferir quanto a concepção de Corpo que os colaboradores do estudo apresentam, uma perspectiva reducionista na representação, com uma visão

dicotômica (físico e mental), assim como se o corpo fosse um objeto dissociado do homem, com possibilidade de ser modificado e desmembrado.

Entendemos que as formas corporais, que perpassam pelo curso de Educação Física estão imbricadas de significados, em que essa imagem/linguagem discursiva ambígua, que associa diretamente o discurso do corpo saudável e magro, com o de saúde e beleza. Assim, saúde, forma física e beleza, tornam-se artigos vendidos como um ideal, atingível por meio da atividade física, que também circulam entre os acadêmicos (COSTA; VENÂNCIO, 2004). Desta forma esses enunciados (como padrões corporais) vão tornando-se discursos prontos e relativizados como um discurso hegemônico, sem a preocupação com as possíveis e existentes diferenças.

Vale lembrar que muitas vezes se vivencia situações de discriminação, preconceito e violência dirigidas àquele/as que não se aproximam das representações idealizadas de determinadas corporalidades (SCHWENGBER; REZER, 2016). Assim, entendemos que ao não problematizar a construção de representações discursivas hegemônicas sobre os corpos, a Educação Física contribui para que estas sejam cada vez mais naturalizadas, ou até mesmo, banalizadas; e dessa maneira, de acordo com Larrosa (2002), vamos sendo induzidos a nos julgarmos e convidados a uma certa administração, governo e transformação de nossos corpos em relação a essas narrativas centrais.

Ao serem questionados quanto a existência de um corpo ideal, a maioria dos colaboradores (37) responderam que não existe corpo ideal, o ideal seria aquele no qual a pessoa se sente bem e apta a realizar suas tarefas sem dificuldade. As respostas nos remetem a visão do bem-estar e também de saúde quanto ao seu corpo, como podemos ver em algumas delas:

> *A princípio não. Existe corpo com o qual cada um se sente bem, contanto que seja saudável, não precisa ter forma ou estar dentro dos padrões impostos pela sociedade atual. (C23)*
> *Corpo ideal é aquele com que você se sente bem, vai da percepção da própria pessoa. (C15)*
> *É aquele que te deixa feliz e que seja um corpo saudável. (C19)*

Segundo Le Breton (2013, p. 30) na contemporaneidade somos constantemente "convidados a construir o corpo, conservar a forma, modelar sua aparência, ocultar o envelhecimento ou fragilidade, manter 'saúde potencial'". O ideal contemporâneo é o de um corpo enxuto, compacto, firme, jovem e musculoso, esportivo. Ser magro esbelto, não basta, a flacidez, a gordura e as imperfeições devem ser corrigidas e eliminadas, pois a "carne" (músculos) não deve mexer-se, o corpo deve ser firme, harmonioso e sem presença das

marcas do tempo. Reconhecemos, que esse é um sintoma contemporâneo, não apenas dos acadêmicos de Educação Física.

Compreender questões referentes ao corpo parece bastante complexo, pois quando menos se espera, ele acaba escapando a uma possibilidade de enquadramento, "(...) vivê-lo é afirmar sua potência e descobrir sua precariedade, perceber os prazeres que o seduz, a dor que o destrói, revela toda a sua infinidade. A experiência do corpo é, portanto, plural, possível e inevitável" (NOVAES, 2012, p. 9).

Buscamos também junto aos colaboradores a relação que os mesmos percebiam entre corpo e a área da Educação Física, em que os mesmos manifestaram-se de que esta relação está nos movimentos e na maneira correta de realizá-los, independentemente dos contextos de atuação e também nos movimentos do dia a dia. Algumas respostas ilustram bem esta posição:

> *Possui total relação, pois é através da prática da atividade física que utilizamos o corpo. (C5)*
> *O corpo é o instrumento utilizado nesta área, existe uma certa importância, um cuidado com o corpo e o conhecimento dele. (C47)*
> *Nosso corpo é a principal ferramenta de trabalho. (C19)*
> *Tem toda a relação, pois a educação física trabalha com o corpo humano. (C28)*

Entretanto, neste mesmo questionamento, obtivemos algumas respostas numa perspectiva mais ampla da relação "corpo e Educação Física", com redimensionamento da concepção hegemônica.

> *O corpo é o objeto principal de estudo da Educação Física, sempre estudando e buscando maneiras de expressar e melhorar os movimentos básicos, trazer formas novas de conhecimento para as demais pessoas. (C36)*
> *O corpo é uma forma de linguagem, pois nosso corpo é baseado em movimentos. (C30)*

Pensar na intervenção da Educação Física com corpo e o movimento humano é possível então, através da compreensão, análise e produção do conhecimento de diferentes processos que podem se inter-relacionar, tanto pela materialidade biológica quanto pelas diversas dimensões apresentadas pelo corpo e expressas nas suas relações. Assim, qualquer iniciativa educacional sobre construção da corporalidade sustenta-se sempre na intencionalidade da formação humana (OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008).

Neste mesmo sentido Moreira, Chaves e Simões (2017), argumentam que a principal função da Educação Física é pedagógica, ou seja, a atuação do professor na escola deve centrar-se em "ensinar os conhecimentos históricos da área de maneira contextualizada" (p. 207). Nesta perspectiva, os autores defendem que o entendimento de corporeidade seja adotado pois este traz em si a superação da ideia dualista de Corpo e o concebe numa

complexidade estrutural na qual "(...) o ser humano passa a ser considerado, a um só tempo, totalmente antropológico, psicológico e biológico. O corpo do homem não é um simples corpo, mas corporeidade humana, só compreensível por intermédio de sua integração na estrutura social" (p. 207). Assim, a prática pedagógica do(a) professor(a) de Educação Física deveria ser norteada pela "atitude da corporeidade" já que leva "a considerá-la ao mesmo tempo pessoal, política, cultural e histórica, pois, essas dimensões representam a estrutura do fenômeno humano sem reduzi-lo a nenhum de seus elementos" (p. 208).

O que os autores parecem defender para o campo da Educação Física escolar é uma prática pedagógica na qual os sujeitos possam ser reconhecidos nas dimensões singularidade e complexidade e, a partir disso, as ações desenvolvidas pelos professores sejam no sentido de que os sujeitos possam construir diferentes relações com as manifestações da cultura de movimento deste campo, tais como os esportes, a dança, a ginástica, os jogos e as lutas. Isto implica em desenvolver uma ação pedagógica que amplie o entendimento de Educação Física para além de movimentos mecânicos, estereotipados executados por um corpo que representa e obedece a um padrão.

Nóbrega (2005) afirma que as tendências político-pedagógicas que caracterizaram a Educação Física brasileira trazem enraizada uma concepção de corpo marcada pelo dualismo cartesiano e que, alguns de seus princípios como a distinção entre *res cogitan*s e a *res extensa*, a eficiência e utilidade contribuem para a discriminação do saber corporal da sensibilidade no contexto escolar. Na sua crítica, a autora argumenta que o discurso e a prática pedagógica "deveriam abranger o ser humano por inteiro e não aos pedaços, divididos por saberes parcelares (...) a aprendizagem humana também não pode ser reduzida em função do aspecto lógico, relegando a planos inferiores a sensibilidade" (p. 51)

Ao questionarmos nossos colaboradores sobre o que são corpos diferentes, obtivemos um conjunto de respostas transparecendo superficialidade e desconhecimentos da dimensão conceitual do significado de diferenças. Assim, para a maioria dos colaboradores (29) corpos diferentes são definidos basicamente pela estética e aparência física – magro, alto, baixo, musculoso, fraco etc.

> *São corpos com características diferentes, por exemplo tamanho, peso. (C7)*
> *Corpos diferentes são os que têm mais preparo físico ou os que tem mais massa, ou menos; conforme o peso, a altura de cada pessoa, se diferencia um corpo do outro, baixo, alto, magro, gordo. (C22).*

Compreendendo a questão dos corpos e das diferenças numa concepção mais ampliada, percebemos algumas colocações como:

> *Todos somos diferentes, de uma maneira ou outra, sendo fisicamente, na maneira de agir e pensar. (C5)*
> *Corpos diferentes é o que cada um possui, a sua maneira, desde sua forma de sentir-se bem e aceitar-se, quanto ao fato de estar sendo aceito pelo outro diferente de si. (C23)*

Entendemos ainda que os discursos de um ideal (padrão) físico, como os descritos acima, muitas vezes, se associam nos cursos de Educação Física à ideia da esportividade, do rendimento dos corpos, da visão técnico-biológica e também fragmentada do corpo, contendo nesta perspectiva uma herança cultural, vinculada a homogeneização dos corpos, geralmente atrelada à ideia do corpo jovem, esportivo, saudável, enxuto, habilidoso.

Muitas vezes, nas práticas da Educação Física, exercemos o domínio sobre o corpo do outro, a destituição do corpo do outro, baseado na padronização e universalização do outro (do diferente) – de significados socioculturais diferentes, ficando passível de ser subjugado, de um modo geral alimentando o processo de padronização de uma determinada "normalidade" corporal. Normalidade essa, predeterminada pela sociedade e seus padrões de comportamento, estéticos e sociais. Pois "as normas e os valores sobre os corpos completos, autossuficientes, disciplinados e belos constituem o ponto de partida dos discursos, das práticas e da organização das instituições" (SKLIAR, 2003, p.162), sejam elas instituições educacionais ou sociais.

Talvez as respostas para essas questões estejam tão presentes em nossas vidas que parecem não tê-la, ou melhor, não sabemos que a seja, pois não conseguimos ainda nos considerarmos corpo na particularidade, nas possibilidades, nas potencialidades e na singularidade de sermos diversidade humana. Assume-se, então, uma padronização corporal ditada por uma rede de interesses e anula-se o corpo enquanto corpo-sujeito integrante de uma sociedade que se apresenta de forma plural, singular, híbrida, democrática, excludente e inclusiva.

Ao assumirmos a postura de ser corpo numa perspectiva de diversidade e pluralidade humana frente aos padrões elitizados e determinados pelo interesse de uma minoria da sociedade, o corpo-sujeito foge dos padrões que o classifica e o rotula. Assim, esse corpo será diferenciado não pelos títulos que recebe e o evidencia como um ser diferente, mas pela situação única de ser corpo atuante no mundo.

Diante disso, é a condição de ser (estar) corpo: com deficiência, obeso, mulher, idoso que com sua característica singular é corpo sobre todas as formas. No momento em que este corpo é estigmatizado, social, cultural e afetivamente, seu corpo deixa de ser considerado como um ser

que se movimenta e que participa como qualquer outro que não apresenta sinais corporais que o evidencie como diferente.

A concepção de corpo apresentada por Foucault (1985) está relacionada à formação cultural, histórica e aos valores educativos. O corpo vincula-se ao nível de formação cultural-social e a dimensão individual (subjetiva), em que cada um necessita cuidar de si mesmo, percebendo que "[...] o cuidado de si é um privilégio-dever, um dom-obrigação que nos assegura a liberdade obrigando-nos a tomar nós próprios como objeto de nossa aplicação" (FOUCAULT, 1985, p.53). Assim, podemos pensar que saúde não é somente desejar um corpo que estampe beleza, perfeição mas, principalmente, buscar o bem-estar e isto, ultrapassa questões relacionadas ao bom funcionamento biológico do corpo, ou um ideal de aparência, um modelo imposto pela mídia e pela sociedade.

Para isso é necessário, como argumentam Moreira, Chaves e Simões (2017) construir um processo educacional que promova falar de uma educação do corpo, a qual significa falar de uma aprendizagem humana, pois isto "é aprender de maneira humana (por isto existencial) a ser homem, a existir como homem" (p. 208). Os autores seguem afirmando que disso constata-se que

> A relação corpo-educação, por meio da aprendizagem, significa aprendizagem da cultura – dando ênfase aos sentidos dos acontecimentos -, e aprendizagem da história – enfatizando aqui a relevância das ações humanas. Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história fazendo cultura (MOREIRA; CHAVES; SIMÕES, 2017, p. 208)

A partir destas considerações podemos entender que a constituição e a educação do sujeito perpassam as vivências do corpo, isto é, o corpo é constituído e educado pelas experiências que cada um desenvolve de si próprio. O sujeito implicando na sua constituição corporal (BOLSONI, 2012), pois os corpos se alteram devido a faixa etária, ao estilo de vida, pelas imposições sociais e suas mudanças, através de exigências da moda, por intervenções médicas, evoluções e soluções tecnológicas. Ocorrendo assim, o que Louro (2007, p.62) destaca como sendo um investimento contínuo que é realizado sobre os corpos que passam a se tornar códigos identitários, tornando os corpos "fenômenos de opções e escolhas".

A partir de então, pode-se afirmar que "para além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas" (DAÓLIO, 2013, p. 58).

Como afirma Lins (2015, p. 11) "O corpo é uma espécie de escrita viva no qual as forças imprimem "vibrações", ressonâncias e cavam "caminhos". O sentido nele se desdobra e nele se perde como um labirinto onde o próprio corpo traça os caminhos."

E nesta perspectiva procura-se normalizar comportamentos e padrões, dentro de uma sociedade cada vez mais diversificada e diferenciada. Um apelo ao consumo de novas práticas corporais cada vez mais descoladas e desconectadas de significação na contextualização do mundo que nos cerca, mas que rendem ao mercado novos segmentos de capital e, que prometem de certa forma "lugar garantido no céu" dos padrões almejados pela sociedade.

Como afirma Lüdorf (2009) o corpo passa a adotar normas de disciplinamento, além de auto impostas, também impostas pela sociedade e instituições da contemporaneidade, como: mídia impressa, ou televisiva, academias, escolas, clínicas estéticas. Concordamos com a autora, de que se torna fundamental que os professores de Educação Física, a partir de sua formação possam preparar-se para lidar criticamente, refletindo sobre o impacto das novas demandas corporais, tanto durante sua formação inicial como nos seus diversos contextos de atuação.

Desta forma, a Educação Física, possui a tarefa "de esculpir o corpo, para além do sentido puramente estético ou sentido literal da palavra, mas, em um sentido amplo de formação humana" (LÜDORF, 2009, p. 102). Pois a Educação Física não pode deixar de ser entendida como uma prática educativa e ainda, prática social que almeja educar por meio do movimento, trabalhando com os sujeitos e os seus corpos em constante construção e interação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos podemos concluir que a concepção de corpo ainda presente no discurso da maioria dos acadêmicos que participaram do estudo, trata-se de uma concepção dualista e biologista, vendo o corpo como algo fora de si, ou como um instrumento para algo.

Consideramos que a formação inicial deve se constituir como espaço-tempo para repensar temas complexos como o corpo e sua relação com o mundo, de romper com modelos educacionais tradicionalmente enraizados em uma visão de mundo que priorizou a racionalidade em oposição ao corpo, sufocando a subjetividade e as potencialidades críticas dos sujeitos. Para alterar essa realidade faz-se necessário contrapor os valores já estabelecidos, o que não se trata de tarefa fácil, pois demanda riscos e embates, que nem sempre estamos preparados e dispostos a enfrentar.

A partir do exposto até aqui, entendemos o quanto é importante que os acadêmicos e professores de Educação Física, assumam sua (futura) profissão com responsabilidade, enfrentando os desafios estampados pela mídia no sugestionamento de formas de compreender e ser corpo. A prática pedagógica destes professores deve ancorar-se na ideia de que os corpos e suas complexidades, suas incontáveis concepções e possibilidades de manifestar-se constituem-se em "matéria prima" da sua ação educacional e, por isso, intencionalizada como ação na qual nossos alunos sejam vistos de "forma integral, indissociável, como as experiências vivenciais do corpo em consonância com a mente" (RIOS; MOREIRA, 2015, p. 52).

O grande desafio para a educação e, especialmente, para a Educação Física está em superar e ideia de que o corpo é "uma máquina perfeita" ou nosso "instrumento de trabalho", ou ainda objeto de programas de atividades físicas ou de lazer. O corpo deve ser considerado nas diferentes práticas corporais como a forma pela qual o sujeito se revela e isso implica em considerá-lo também na sua incompletude e multiplicidade. À medida que exploramos e rompemos as barreiras frente aos corpos, mais percebemos o quanto eles se tornam infinitos, pois eles não podem mais ser concebidos como unidades isoladas, mas sim como elos entre os diferentes outros corpos, os quais compartilham formas de viver no mundo. Entendemos que é neste sentido que a prática pedagógica deve constituir-se: como possibilidade, caminho do reconhecimento do corpo-outro na sua singularidade e complexidade.

REFERÊNCIAS

BOLSONI, Betânia Viscenci. Cuidado de si e a consciência corporal: aportes foucaultianos para uma Educação Física escolar não mecanicista. **Dissertação de Mestrado**. 2012. Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, UPF, 2012.

COSTA, Elaine Melo de Brito; VENÂNCIO, Silvana. Atividade Física e Saúde: discursos que controlam o corpo. **Rev. Pensar a Prática.** V. 7, nº 1, p. 59-74, março 2004, UFG. Disponível em: http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/fef/article/view/66/65. Acesso em 02 mar. 2016.

DAOLIO, Josimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Corpo e linguagem. In: STREY, M.N.; CABEDA, S.T.L. **Corpos e Subjetividades em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o cuidado de si**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KUNZ, Elenor. Pedagogia do Esporte, do Movimento ou da Educação Física. In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andreas. H. (Org.). **Educação Física Crítico-Emancipatória.** Com uma Perspectiva Alemã do Esporte. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2006, p. 11- 22.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Nº 19. São Paulo: Unicamp, 2002.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo – Antropologia e Sociedade.** 6ªed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LINS, Daniel. Prefácio. In: LE BRETON, D. **Adeus ao corpo – Antropologia e Sociedade**. 6ª ed. 3ª reimpressão. Campinas/SP: Papirus Editora, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46. Acesso em: 26 nov. 2015.

LÜDORF, Silvia Maria Agatti. Corpo e formação de professores de Educação Física. **Interface, Comunicação, Saúde e Educação**, v.13, n.28, p. 99-110, jan/mar 2009.UNESP, São Paulo.

MINAYO, Maria Cecília. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde, 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, Wagner. W.; CHAVES, Aline D.; SIMÕES, Regina Maria R. Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da educação física. **Rev. Motrivivência** v. 29, n. 50, p. 202-212, maio/2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n50p202> . Acesso em 20 jun. 2018

NÓBREGA. Terezinha P. **Corporeidade e educação física**: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2005.

NOVAES, Varlei de Souza. A experiência do corpo: considerações sobre a normalidade**. Revista Trajetória Multicursos** – FACOS / CNEC. Osório (RS), Ano 3, Vol.5, Nº6, Julho/2012.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio T.; OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de educação física. **Pensar a prática**, 11/3:303-318, Goiânia set./dez. 2008.

RIOS, Fabíola T.; MOREIRA, Wagner W. A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem. **Rev. Evidência**, Araxá, v. 11, n. 11, p. 49-58, 2015. Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/468>. Acesso em 10/07/2018.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione; REZER, Carla dos Reis**. O corpo ideal: o que circula nos discursos do campo da Educação Física,** 2016 (no prelo).

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da Diferença - E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

A SUPERVISÃO NO PIBID, EDUCAÇÃO CONTINUADA E SABERES DOCENTES: QUESTÕES DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR

Dulce Maria de Souza Hemielewski[1]
Hildegard Susana Jung[2]
Marta Silvia Galeti Bernardi[3]
Adriano Romiti[4]

Resumo: O presente artigo visa relatar a experiência da supervisão escolar na formação acadêmica docente por intermédio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID – Subprojeto do Curso de Pedagogia Ensino Médio, URI/Frederico Westphalen. O Programa desenvolvido na escola campo Instituto Estadual de Educação Madre Tereza iniciou no segundo semestre de 2012, até o encerramento do Programa para esta modalidade de ensino em âmbito nacional, em janeiro de 2018. As atividades realizadas foram o conhecimento do Regimento Escolar, da Estrutura e Funcionamento do Curso Normal, análise dos Planos de Estudos, observações, monitorias e intervenções nas disciplinas de formação profissional; planejamento e coordenação de oficinas pedagógicas, entre outras. Considera-se que a atividade do PIBID é de grande valia para a qualificação da formação docente, pois proporciona espaço de reflexão para os bolsistas – acadêmicos de Pedagogia, bem como, para as supervisoras da escola campo, aproximando os estudos da Universidade com a realidade das escolas de educação básica e com o processo de profissionalização do professor. O reconhecimento do professor como um intelectual, uma conquista histórica, precisa ser constantemente fortalecida. Talvez a compreensão da autonomia docente possa auxiliar o magistério nessa caminhada, articulando esse conceito ao foco da profissionalidade do professor.

Palavras-chave: Supervisão PIBID. Saberes docentes. Profissionalidade.

SUPERVISION IN PIBID, CONTINUING EDUCATION AND TEACHING KNOWLEDGE: TEACHER'S PROFESSIONALISM ISSUES

[1] Professora com Graduação em Pedagogia – URI/FW; Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais – URI/FW; Pós-graduação em Docência no Ensino Superior – URI/FW; Mestrado em Educação – URI/FW; Supervisora PIBID/Pedagogia na Escola Campo, IEE Madre Tereza – Seberi/RS; Coordenadora Pedagógica e Docente na IEE Madre Tereza – Seberi/RS; Supervisora Escolar – EMEF Profa. Dra. Ada Maria Hemielewski – Seberi/RS. E-mail: dulcehemielewski@gmail.com.
[2] Doutora em Educação. Docente e Pesquisadora da Universidade La Salle. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão nos Diferentes Contextos. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.
[3] Professora com Graduação em Português/Inglês e Literatura Brasileira na URI/FW; Pós-graduação em Metodologia em Línguas-Português/Inglês; Gestora e Diretora na EMEF Profa. Dra. Ada Maria Hemielewski – Seberi/RS.
[4] Professor com Graduação em História – URI/FW; Pós-graduação em Docência no Ensino Superior – URI/FW; Coordenador Pedagógico e Docente na IEE Madre Tereza – Seberi/RS. Docente na Escola Básica da URI/FW.

Abstract: This article aims to report on the experience of school supervision in academic education through the Institutional Program of the Teaching Initiation Scholarship - PIBID - Subproject of the Secondary Education Pedagogy, URI/Frederico Westphalen. The Program developed at the school field State Institute of Education Madre Tereza began in the second half of 2012, until the closure of the Program for this modality of teaching in the national scope, in January 2018. The activities carried out were the knowledge of the School Regiment, the Structure and Functioning of the Normal Course, analysis of Study Plans, observations, monitoring and interventions in the professional training subjects; planning and coordination of pedagogical workshops, among others. It is considered that the activity of the PIBID is of great value for the qualification of the teacher training, since it provides space for reflection for the scholarship holders - Pedagogy scholars, as well as for the supervisors of the field school, bringing the studies of the University closer to reality of the schools of basic education and with the professionalization process of the teacher. The recognition of the teacher as an intellectual, a historical achievement, must be constantly strengthened. Perhaps the understanding of teacher autonomy can assist the teaching profession in this journey, articulating this concept to the focus of the teacher's professionalism.

Keywords: Supervision PIBID. Teacher knowledge. Professionalism.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo "A supervisão no PIBID, educação continuada e saberes docentes: questões de profissionalização do professor" tem como objetivo relatar a contribuição da supervisão escolar na formação acadêmica docente através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – Subprojeto do Curso de Pedagogia Ensino Médio, URI/Câmpus de Frederico Westphalen, abordando a visão da supervisão da escola campo. As atividades previstas no referido Programa são realizadas com os alunos e professores do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Madre Tereza, de Seberi/RS.

No desenvolvimento do artigo serão abordados os saberes docentes, a profissionalização do professor, a educação continuada, como também as ações realizadas pelo PIBID na escola campo.

2 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas provocaram significativas discussões sobre a educação e a escola. Os estudos e os debates realizados pelos professores fizeram emergir questões sobre a profissionalização e o desenvolvimento profissional dos docentes, assuntos muito presentes tanto no discurso teórico, como nas expressões que os próprios docentes utilizam para qualificar o seu trabalho. Polêmicas surgiram a respeito da

condição profissional dos educadores, que não são desprovidos de interesses e valores. Sobre esse tema Contreras (2002, p.31) afirma que:

> [...] uma das razões que torna esse assunto problemático é que a palavra "profissional", e suas derivações, embora em princípio pareça apenas referir-se às características e qualidades da prática docente, não são expressões neutras. Escondem em seu bojo opções e visões do mundo, abrigando imagens que normalmente são vividas como positivas e desejáveis e que é necessário desvelar se quisermos fazer uma análise que vá além das primeiras impressões.

O trabalho docente assume uma responsabilidade social através de uma prática educativa ética, de uma relação dialógica que implica respeito, solidariedade, justiça e que permita o avanço do conhecimento, pela capacidade de construí-la conscientemente e de forma emancipatória. Nessa perspectiva, o trabalho docente, visto como uma semiprofissão[5], deve compreender criticamente as relações de poder da sociedade nas quais se estrutura, a fim de entender a proletarização do professor, seu desprestígio salarial e as fortes formas de controle que as políticas possuem sobre a prática pedagógica.

A competência profissional do educador é uma exigência da sociedade atual. Percebendo o ensino como uma prática inserida na sociedade, é preciso aceitar que a competência torna o professor capaz de assumir responsabilidades sociais e exercê-las através de sua autonomia dentro do contexto de trabalho.

Sob esta ótica, Fischer (2009, p.311), nos diz que:

> Uma das principais razões da prática docente na universidade seria fazer pensar, buscar soluções para novos problemas, descobrir alternativas originais diante dos enfrentamentos teóricos e práticos. Afinal esta a finalidade principal, o motivo primeiro em "dar aula" – aula instigante – na universidade.

Cada vez mais o dar-se conta da complexidade da tarefa de educar torna-se necessário. Não somente dar-se conta, mas, articular ações que venham de encontro a esta demanda. Para tanto, investir na reflexão sistemática de práticas educativas e saberes através de estudos contínuos e formação permanente, torna-se um fator muito importante neste processo. A formação inicial e permanente do professor pode ajudar no rompimento do individualismo, haja vista, sejam aproveitados os momentos de coletividade na formação

[5] Entre as formas inequívocas de profissionalização e proletarização debate-se uma variada coleção de grupos ocupacionais que compartilham características de ambos os extremos. No jargão sociológico, designa-se como semiprofissão, geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte das burocracias públicas, cujo o nível de formação é similar aos dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é constituído pelos docentes (ENGUITA, 1991, p. 43).

pedagógica, nos quais a partilha de experiências e o estudo de teorias entrelaçam-se em um diálogo colaborativo e participativo fortalecendo os interesses do grupo.

Neste sentido, Fantin (2015, p.447), nos diz que:

> A prática docente se constrói a partir de uma série de elementos que envolvem os conhecimentos disciplinares e didáticos, os valores sociais, os contextos e condições de trabalho e de toda subjetividade deste processo que constitui a filosofia educativa do professor juntamente com sua visão de mundo.

A crise profissional fez com que educadores fossem perdendo o reconhecimento de suas habilidades e competências adquiridas historicamente. A racionalidade técnica, que influenciou a formação docente em décadas passadas, também contribuiu para essa condição. Para sentir-se como profissional, o docente não pode abrir mão de características fundamentais que pertencem ao seu ofício. Como afirma Contreras (2002, p.54)

> [...] a reivindicação de condições de trabalho como a remuneração, horas de trabalho, facilidade para atualização como profissionais e reconhecimento de sua formação permanente, tudo isso em conformidade com a importância da função social que cumprem. Mas, é um pedido de reconhecimento "como profissionais", isto é, como dignos de respeito e como especialistas em seu trabalho e, portanto, a rejeição à ingerência de "estranhos" em suas decisões e atuações. Isso significa, ao menos em um certo sentido, "autonomia profissional", mas também em épocas em que se sentem questionados pelos pais nos conselhos escolares.

Muitas vezes os discursos sobre a formação apontam as características de um bom professor com um perfil utópico, buscando um ideal e esquecendo as condições históricas que condicionam cada um dos docentes. A docência é uma atividade complexa, que precisa um preparo constante para sua realização. Entretanto, essa condição também indica certa fragilidade profissional, pois perpassa a ideia de que o professor está sempre inconcluso, precisando estar sempre se preparando para o trabalho que irá realizar. Talvez essa perspectiva decorra de sua condição de atuar num contexto cultural que está sempre se modificando.

A profissão docente tem sofrido desvalorizações, e isso é comprovado pelos baixos salários. Para reforçar a profissionalização do professor tem sido preciso lutar, conquistar espaços e reivindicar direitos. Para alcançar o reconhecimento social, também é preciso uma visível competência profissional, sempre procurando a excelência. Os professores devem estar conscientes de seu papel histórico e das condições sociais que permeiam sua profissão. Só assim podem fazer avançar sua condição profissional.

2.1 A Profissionalidade Docente e Seus Valores

O termo "profissionalidade" tem sido utilizado no sentido de resgatar os aspectos característicos que a ideia de profissional possui no contexto das atividades da docência. Vários autores se manifestaram a esse respeito, interpretando o conceito de diferentes maneiras. Hougle (1980, p.44) compreendeu a profissionalidade como "as atitudes em relação à prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e habilidades que carregam". Sacristán (1990, p.02) interpretou-a como "a expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, no conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor". Contreras (2002, p.74), partindo dessas duas definições, concorda que "a profissionalidade refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo". Partindo destas ideias, é possível sintetizá-las como o fazer pedagógico em processo, procurando a qualidade e o respeito a todos os envolvidos no processo educativo.

É impossível falar em profissionalidade sem falar em valores, incluindo dimensões importantes da docência. Contreras (2002) reafirma a importância da autonomia para a profissionalidade, partir de uma perspectiva educativa que inclui a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

A obrigação moral provém do fato de que há um compromisso de caráter moral na decência. Há um compromisso dos profissionais para com os seus alunos, com vistas ao seu desenvolvimento como seres humanos.

O compromisso com a comunidade provém da relação do profissional com a mesma, situando-a com o espaço no qual irá realizar seu trabalho. É preciso lembrar que a moralidade não é algo isolado, mas o resultado da vida com os seres humanos e, por isso mesmo, trata-se de um fenômeno social. Os professores devem procurar assumir suas responsabilidades profissionais, mas também, interpretar e valorizar as expectativas de sua comunidade no desenvolver de seu trabalho. Contreras (2002, p.82) contribui com essa ideia quando diz que

> [...] já não estamos falando do professor ou da professora, isolados em sua sala de aula, como forma de definir o lugar de sua competência profissional, mas da ação coletiva e organizada e da intervenção naqueles lugares que restringem o reconhecimento das consequências sociais e políticas do exercício profissional do ensino.

A competência profissional do educador é uma exigência e uma obrigação moral para o professor. Percebendo o ensino como uma prática social, precisamos aceitar que, a competência profissional torna o professor capaz de assumir responsabilidades sociais e exercê-las através de sua autonomia, dentro do contexto de trabalho. Cada vez mais, é preciso ter a noção da complexidade da tarefa docente e investir na reflexão sistemática das suas práticas e saberes através de estudos contínuos e formação permanente.

2.2 A Autonomia Docente

Será possível compreender a importância da autonomia docente, articulada aos processos de formação dos educadores quando a categoria perceber que a construção se constitui em um processo dinâmico e coletivo. Por que pensar em autonomia na educação? Certamente porque a construção da autonomia reflete sobre "o fim da negação da humanidade no homem e a consequente inclusão nos processos sociais de construção da vida, em especial o respeito ao educando. É assim exposta a possibilidade da construção da própria história" (GHIGGI, 2002, p.121).

Compreende-se que o desenvolvimento educativo das escolas e dos professores prevê um processo democrático da educação, que oportuniza a construção da autonomia profissional e social. Contreras (2002), analisando esta situação, menciona três tipos de profissionais e suas respectivas práticas docentes: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico.

O autor, ao abordar o especialista técnico, revela que esse trata a autonomia como algo ilusório. Afirma que essa depende de diretrizes e tem incapacidade de responder criticamente aos desafios de sua profissão. Esse grupo define a prática profissional pela disponibilidade de aplicar uma ciência que autorize procedimentos técnicos para a solução dos problemas. A formação dos educadores é vista como um meio para ter acesso aos métodos de ensino e técnicas elaborados pelos especialistas.

O profissional reflexivo entende que a autonomia é uma responsabilidade moral e individual do educador, e que este deve ter a capacidade crítica e criativa para encontrar as soluções aos problemas que se apresentarem, já que é parte integrante da situação, dentro de um contexto social. A formação é pensada numa perspectiva mais crítica, na qual o "professor é o pesquisador de sua prática, transformando-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas" (CONTRERAS, 2002, p.119).

Porém, para o autor, é o intelectual crítico que manifesta a autonomia em sua profissão como uma forma de emancipação. Supera as distorções ideológicas e desenvolve a consciência crítica. Exerce um papel ativo, organizando-se com a comunidade, objetivando as mudanças sociais e culturais do ensino que pretende realizar. Pensa a formação como algo necessário para reconstruir as ideias e estudar as contradições e estruturas sociais e institucionais que sustentam e condicionam a prática educativa, tornando-a libertadora.

Diante disto, a escola como instituição social, que abriga mundos diferentes refletidos em seus alunos e educadores, é uma instituição corresponsável pelo desenvolvimento e transformação da sociedade. Por isso, sejam os profissionais técnicos, reflexivos ou críticos, é preciso que aceitem e vivenciem a formação continuada, a fim de caminhar na perspectiva da autonomia, refletindo sobre a sua prática profissional e desenvolvendo novas maneiras de ensinar e aprender. É importante lembrar que

> [...] a autonomia profissional dos professores, entendida como processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas (CONTRERAS, 2002, p. 186).

O que se percebe é que a autonomia construída pelo professor perpassa não só a sua profissionalidade, mas também, a sua pessoalidade, implicando em um compromisso do seu ser com o seu fazer. A construção do sujeito enquanto docente requer uma prática reflexiva constante, requer uma formação continuada, o que permitirá uma análise do seu trabalho, um confronto do que está posto com o que pode ser melhorado e uma mudança de postura quando for necessária. Haja vista, que o ser humano é um ser inacabado, conforme Freire (1996, p.55) afirma ao dizer: "Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento".

Partindo dessa reflexão se consegue ter clareza de que todos são seres inacabados, seres em constantes mudanças e o professor não é diferente. Este profissional não deve se acomodar, muito pelo contrário, deve ser aquele que demonstre o verdadeiro sentido em querer aprender, não se submetendo a ser um mero transferidor e receptor de conhecimentos, mas sim, um construtor de novos saberes. Dessa maneira, o mesmo precisa ter a responsabilidade e o comprometimento de buscá-lo constantemente e incessantemente.

A formação continuada é imprescindível, pois vive-se um momento em que o educador não pode se submeter a ficar estático em relação aos novos conhecimentos, e sim estar sempre à frente, sendo um educador/pesquisador. Portanto, o educador se insere em uma

constante busca de novos saberes, refletindo sobre os diferentes aspectos presentes nessa caminhada. Imbernón (2009, p.12) diz que:

> Mas a inquietude por saber como (tanto na formação inicial e mais na permanente), de que modo, com quais pressupostos, com que modelos, quais modalidades formativas podem gerar maior inovação e, sobretudo, a consciência de que o que pretendemos saber deve ser revisto e atualizado à luz dos tempos atuais, trata-se de uma preocupação bem mais recente.

3 METODOLOGIA

A metodologia de trabalho teve como referência o planejamento e o desenvolvimento de ações previstas no Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio da URI/Câmpus de Frederico Westphalen, procurando trabalhar de modo coletivo e compartilhado, com compromissos e responsabilidades estabelecidos entre os bolsistas, os supervisores, a coordenadora de área e a coordenadora do programa. Dessa forma, buscando a contribuição significativa na formação acadêmica docente dos bolsistas PIBID, inseriu-se as mesmas nas vivências do espaço escolar de maneira a aprimorar o desenvolvimento das ações inerentes ao projeto.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A seguir, apresentamos as ações realizadas na escola campo contempladas entre os anos de 2012 a 2018 pelas atividades do PIBID com a orientação e o acompanhamento da supervisão escolar.

- Disponibilização e orientação nas observações nas disciplinas pedagógicas;
- Acompanhamento nas intervenções nas disciplinas pedagógicas;
- Encontros semanais entre bolsistas e supervisores para planejamento;
- Organização de murais pedagógicos da escola;
- Participação em encontros de formação para professores;
- Participação em atividades alusivas ao aniversário da escola, tais como: desfile temático, Semana da Escola, FLIS – Festa Literária de Seberi, Dia do Cinema, Teatro, dança, Feira de ciências na Escola. Nessas atividades as bolsistas do PIBID ficavam responsáveis pela elaboração e dinamização de uma ação, juntamente com os alunos, professores do Ensino Médio Curso Normal;

- Participação em eventos: Seminários, Simpósios, Cursos, entre outros;

- Organização de uma dinâmica para abertura de um encontro de formação para professores;

- Condução de Leituras pedagógicas;

- Construção de artigos;

- Organização de Grupos de estudos;

-Organização e execução de seminário referentes as Leituras Pedagógicas realizadas na formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa desenvolvido na escola campo Instituto Estadual de Educação Madre Tereza iniciou no segundo semestre de 2012, proporcionando inicialmente formação às acadêmicas com o conhecimento do Regimento Escolar, da Estrutura e do Funcionamento do Curso Normal, análise dos Planos de Estudos, observações, monitorias e intervenções nas disciplinas de formação profissional, planejamento e coordenação de oficinas pedagógicas, dentre outras ações educacionais, buscando inseri-las em todas as vivências do cotidiano escolar. Na vivência dos problemas reais da prática docente, foi possível conhecer o ambiente escolar de forma crítica e reflexiva, contribuindo significativamente na formação do futuro professor.

Urge que sejam criados nas escolas, espaços para a discussão e debate, para que todos possam expor e defender ideias, compromissos, problemas e opiniões relacionadas à educação, conquistando mais autonomia e construindo uma competência profissional efetiva. Certamente esses não são processos hegemônicos e uma das aprendizagens que aí se inclui refere-se ao respeito à diferença e a capacidade de encontrar convergências com base no trabalho.

Estas questões propiciam uma profunda reflexão que articula autonomia e formação. Certamente a autonomia será conquistada somente quando os professores fortalecerem os movimentos enquanto profissionais e compreenderem a necessidade de uma formação sólida, analisando a educação de uma forma mais ampla, incluindo as políticas sociais nas quais a educação se desenvolve, o conteúdo, as estruturas e os interesses políticos aí implicados.

Pensar a autonomia docente supõe ver a escola e tudo o que a envolve de uma forma crítica e consciente. Cabe aos professores, enquanto profissionais de ensino, a busca constante

da formação, a fim de entender as políticas sociais que envolvem e norteiam a educação, na tentativa de construir uma autonomia verdadeira e vinculada a autonomia social, já que é nas relações do processo ensino-aprendizagem que acontece a construção e a transformação do ser humano, do seu mundo, da sua cultura e da sua história. Essa responsabilidade, entretanto, não dispensa o compromisso oficial dos Sistemas de Ensino com as condições necessárias a formação continuada dos professores. São espaços que se complementam, favorecendo a melhoria da qualidade da educação para todos.

Avaliamos a atividade do PIBID como sendo importantíssima para a qualificação da formação docente, uma vez que, o mesmo proporciona um espaço de reflexão para os bolsistas – acadêmicos do Curso de Pedagogia, bem como, para os professores, alunos do curso normal e supervisora da escola campo, aproximando ainda mais os estudos da Universidade com a realidade das escolas de educação básica.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Cortez, 2002.

ENGUITA, Mariano. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n.4, 1991, p. 41-61.

FANTIN, Monica. Novos Paradigmas da Didática e a Proposta Metodológica dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS. **Educação & realidade.** v.40, n.2, p.443-464. Porto Alegre, 2015.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. Docência no Ensino Superior. **Educação**. v.32, n.3, p. 311-315. Porto Alegre, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 14ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1996.

GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade:** diálogos com Paulo Freire e professores em formação. Pelotas: Seiva, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado novas tendências.** São Paulo. Editora Cortez, 2009.

SACRISTÁN, J. **Consciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1990.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: NTRIBUIÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Flávia Alana Winck[1]
Ilvete Maria Giordani Birk[2]

Resumo: O artigo busca analisar a formação continuada dos professores alfabetizadores através do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), refletindo o planejamento das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. A metodologia utilizada foi à pesquisa documental nos cadernos do Pacto, bem como de autores da área e a legislação vigente. A formação continuada através do PNAIC contribui de forma significativa nas ações planejadas e desenvolvidas em sala de aula. Conclui-se que a formação continuada do PNAIC contribuiu muito para a prática pedagógica dos professores. Ela estimula a reflexão das ações diárias em sala de aula, em especial o planejamento, a organização do trabalho pedagógico e o processo interdisciplinar, através da sequência didática.

Palavras-chave: PNAIC. Formação continuada. Ciclo de alfabetização. Prática pedagógica.

NATIONAL POTENTIAL FOR LITERACY IN THE RIGHT AGE: CONTRIBUTIONS TO THE PLANNING OF THE LITERACY TEACHER

Abstract: The article aims to analyze the ongoing education of Elementary Education teachers through the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), reflecting about the planning of pedagogical practices developed in the classroom. The methodology used was a research on documentary books (Cadernos do Pacto), as well as authors in the area and the legislation in use. It is concluded that the ongoing formation of the PNAIC contributes a lot on the pedagogical practice of teachers. It stimulates the reflection of the daily actions in the classroom, especially the planning, the organization of the pedagogical work and the interdisciplinary process, through the didactic sequence.

Keywords: PNAIC. Ongoing education. Literacy cycle. Pedagogical practice.

1 INTRODUÇÃO

Este texto visa analisar e refletir a formação continuada dos professores alfabetizadores através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o

[1] Professora da rede municipal de ensino de Santa Rosa/RS. Licenciatura em Pedagogia - UNIJUÍ. Especialização em Educação Especial e Inclusiva - UNINTER. Mestre em Educação nas Ciências - UNIJUÍ. E-mail: flaviaalanaw@hotmail.com
[2] Professora da rede municipal de ensino de Santa Rosa/RS. Licenciatura em Pedagogia - UNOPAR Especialização em Gestão e Organização Escolar - UNOPAR. E-mail: ilvetegiordani@yahoo.com.br

planejamento como parte integrante da prática pedagógica cotidiana da sala de aula. Este tema é de fundamental importância para os professores envolvidos neste processo de formação, como para outros professores das diferentes áreas do conhecimento, mas principalmente para os sujeitos que participam efetivamente destas ações de ensino e de aprendizagem.

Através desta pesquisa, pretende-se verificar se a formação continuada do PNAIC contribui para o planejamento das ações que norteiam a prática pedagógica dos professores alfabetizadores em sala de aula. Diante disso, buscamos analisar se a teoria e a prática estão articuladas, para assim transformar as aprendizagens, tornando-as mais significativas e efetivas, melhorando desta maneira a qualidade educacional.

O desenvolvimento deste trabalho começou pela pesquisa documental dos cadernos de formação e documentos orientadores do PNAIC, de 2013 a 2018, e, o estudo teórico foi pautado em autores da área como Freire (2002), Libâneo (2012), Tardif (2002) e Nóvoa (1991). Analisou-se, também, a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o programa de formação continuada para professores alfabetizadores (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), bem como a legislação brasileira vigente (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96 e o Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), buscando compreender quais as contribuições dessa formação para a prática pedagógica do professor alfabetizador.

Primeiramente, contextualizamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e descrevemos como o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Básica (SEB) e as Universidades organizaram este processo de formação continuada para os professores alfabetizadores. No segundo momento da escrita, diante das propostas do PNAIC, optamos neste estudo abordar as ações desenvolvidas e planejadas no cotidiano da sala de aula. Após as primeiras formações, a leitura deleite foi integrada à rotina diária da sala de aula, como o trabalho com gêneros textuais, a interdisciplinaridade através da sequência didática, o planejamento efetivo das ações pedagógicas e o currículo inclusivo, refletindo sobre a prática pedagógica e a garantia de aprendizagem dos alunos.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PNAIC

Historicamente, a educação brasileira passou por várias propostas e ações governamentais na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino público. Esta política

educacional, de garantir educação de qualidade, está presente na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Para Libâneo (2012, p. 132),

> (...) educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais de todos os alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Embora a legislação brasileira garanta "padrões de qualidade", ainda percebemos algumas "lacunas" na aprendizagem dos alunos, como é demonstrado nas avaliações específicas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)[3]. Segundo Brasil (2014, p. 8), "na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem alfabetizadas." Na tentativa de melhorar estes índices de aprendizagem, o Governo Federal, criou uma nova política pública educacional com o objetivo na formação continuada de professores do ciclo de alfabetização, articulando a teoria e a prática de forma mais efetiva e significativa.

Desta forma, o Ministério da Educação (MEC), através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um compromisso formal entre o Governo Federal, o Distrito Federal, os Estados e Municípios, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame específico (BRASIL, 2012).

Além do objetivo inicial deste Programa, o artigo 6º, da Portaria nº 867/2012, organiza as ações do Pacto em quatro eixos, sendo a formação continuada dos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como a distribuição de materiais didáticos e pedagógicos para as escolas participantes, a avaliação realizadas pelo INEP e a gestão, controle e mobilização social através da criação de comitês gestores de monitoramento das ações do Pacto, como também a mobilização da comunidade local (BRASIL, 2012).

[3] É uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Seu objetivo é promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Nacional_de_Estudos_e_Pesquisas_Educacionais_An%C3%ADsio_Teixeira>. Acesso em: 23 de junho de 2018.

A organização estrutural da formação continuada do Pacto é composta inicialmente pelos professores formadores das universidades públicas brasileiras, que planejam e organizam o material para a formação dos orientadores de estudos, escolhidos pelos municípios que aderiram ao Programa, e estes, por sua vez, nos mesmos moldes formam os professores alfabetizadores que atuam diretamente com os alunos do ciclo de alfabetização. Estes três grupos de professores, mobilizam diferentes saberes que se concretizam em práticas escolares que resultam em conhecimentos efetivos para as crianças (BRASIL, 2014).

A formação continuada dos professores alfabetizadores iniciou em 2013, com ênfase em Língua Portuguesa. O objetivo era alfabetizar todos os alunos para que possam ter capacidades e habilidades em ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possam participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas (BRASIL, 2012a).

Para efetivar este objetivo, o curso era dividido em oito unidades, destacando a importância de cada unidade para a formação dos professores alfabetizadores e a definição de horas que seriam trabalhadas, totalizando até o final deste ano 120 horas de curso. Desta maneira, realizou-se uma reflexão sobre o currículo inclusivo, o planejamento e a organização da rotina na alfabetização, também, discutiu-se sobre a consolidação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a ludicidade como parte integrante da aprendizagem, a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula, os projetos didáticos e as sequências didáticas, a análise a reflexão sobre as diversidades de conhecimento, as contribuições do diagnóstico, a progressão escolar e a avaliação.

O PNAIC de 2014 teve como foco a Alfabetização Matemática, seguindo os moldes da formação da área de linguagem. Desta maneira, "a alfabetização matemática é entendida como um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas" (BRASIL, 2014, p. 5). Portanto, a formação continuada na área da Matemática no ciclo de alfabetização visa proporcionar aos professores saberes que possibilitam executar e elaborar práticas que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Para Tardif (2002), os saberes da formação profissional é o conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos

relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

A formação continuada em Alfabetização Matemática foi dividida no estudo de oito cadernos, distribuído em 160 horas de curso durante o ano. Além desses cadernos foi disponibilizado um de apresentação, um sobre educação especial e outro sobre educação do campo e, um último caderno de jogos, "apesar de não fazerem parte do cronograma de formação, ambos os cadernos apresentam conteúdos de suma importância para que o alfabetizador amplie sua compreensão sobre a complexidade do sistema escolar brasileiro" (BRASIL, 2014, p. 16). Desta forma, a formação continuada para professores alfabetizadores analisou e refletiu sobre a organização do trabalho pedagógico, a quantificação, registros e agrupamentos, a construção do sistema de numeração decimal, as operações na resolução de problemas, a geometria, as grandezas e medidas, a educação estatística e os saberes matemáticos e outros campos do saber.

A formação do PNAIC, em 2013 e 2014, foi pautada no diálogo com as outras áreas do saber, sem esquecer o estudo do conhecimento específico das áreas de estudo. Neste sentido, em 2015, a formação continuada no ciclo de alfabetização teve como foco a interdisciplinaridade, não perdendo o enfoque dos anos anteriores.

Este ano a formação do Pacto contou com um conjunto de 10 cadernos com discussões relativas à formação continuada para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, ampliando as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas, de forma geral e específica, das diversas áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Trata-se, portanto de, em sentido amplo, apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos Direitos de Aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015).

Após os resultados das avaliações dos anos anteriores, em 2016, o foco do PNAIC foi a criança. Desta forma, foi proposto aos professores alfabetizadores um diagnóstico de sua turma, para assim, implementar práticas pedagógicas adequadas para cada aluno, consolidando desta maneira as habilidades e as competências nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática em cada ano do ciclo de alfabetização. Assim propõe-se que esta formação ofereça ao professor amplo repertório de práticas pedagógicas no campo da alfabetização, do letramento, permitindo o professor de intervir para ajudar o aluno a superar obstáculos,

progredir na compreensão da escrita, fluência na leitura e no domínio das estratégias de compreensão, produção e os fundamentos da matemática (BRASIL, 2016, p. 4).

Apesar da formação continuada do PNAIC estar acontecendo desde 2013, ainda observa-se que os resultados desejados estão distantes de serem alcançados. Nesta perspectiva, em 2017, ampliou-se o trabalho no ciclo de alfabetização, sendo reforçadas as aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática, incluindo, também, a Educação Infantil neste processo de formação, na busca de melhorar a qualidade educacional dos estudantes, bem como elevar os índices de avaliações específicas realizadas pelo INEP.

> A principal inovação no programa em 2017 refere-se a um direcionamento maior na intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores, articulada a um modelo de fortalecimento da capacidade institucional local, reforçando a importância de ter, na estrutura de formação e gestão, atores locais altamente comprometidos com os processos formativos e de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica (BRASIL, 2017, p. 7).

Neste sentido, em 2018, as ações do Pacto integram um conjunto de Programas, materiais didático-pedagógicos, que contribuem para a ampliação e consolidação da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática em cada ano específico. Esta formação será de 100 horas, sendo 60 horas presenciais e 40 horas à distância, tanto para os professores alfabetizadores, como para os professores da pré-escola, coordenadores e os profissionais do Programa Novo Mais Educação (PNME). Percebe-se que, neste ano, a formação do PNAIC traz novas propostas para elevar a aprendizagem dos alunos que estão no ciclo de alfabetização, sendo incluído nesta formação, além dos professores do 1º ao 3º ano, os profissionais do PNME e os professores da Educação Infantil. Sendo disponibilizado para estes, oito cadernos de trabalho e um de apresentação, todos digitalizados com ênfase na leitura e na escrita, da mesma maneira, acontece com o material de apoio aos profissionais da PNME (BRASIL, 2017).

Assim, esta formação continuada traz para o professor o enriquecimento do conhecimento, através das trocas de experiências entre seus pares, o estudo significativo dos conteúdos a serem trabalhados e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula a partir deste conhecimento. Com isto, o professor torna-se um profissional mais seguro e autônomo no processo de ensino e, desta maneira, a mediação da aprendizagem com seus alunos se efetiva de forma mais significativa.

3 O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC

O planejamento consiste num processo contínuo da organização das ações desenvolvidas em sala de aula, ele precisa ser flexível e dinâmico, é através dele que o professor irá delinear seus objetivos de aprendizagem e as metas a serem alcançadas. Segundo Libâneo (2012, p. 470), "o planejamento consiste em ações e procedimentos para tomada de decisões a respeito de objetivos e atividades a ser realizada em razão desses objetivos." É neste sentido que, o professor, para planejar, precisa pensar, analisar, elaborar, colocar em prática suas ações, refletir e avaliar as contribuições das mesmas para a aprendizagem de seus alunos.

Neste sentido, para auxiliar os professores alfabetizadores neste processo, o PNAIC baseou a formação continuada em alguns princípios norteadores que são:

> *A prática da reflexividade*: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.
> *A constituição da identidade profissional*: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação.
> *A socialização*: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares.
> *O engajamento*: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.
> *A colaboração*: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento (BRASIL, 2014).

Desta forma, para ter um bom planejamento é importante ter um diagnóstico da turma, partindo da leitura de mundo do educando, tomando como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento (FREIRE, 2002). Também, é necessário conhecer o espaço e o tempo diário da sala de aula, o desenvolvimento e as avaliações das ações didáticas, contribuindo para a organização do trabalho pedagógico. Vale destacar, a importância de ter uma rotina diária, um trabalho interdisciplinar, através da sequência didática, por meio de atividades lúdicas, ativas, criativas e personalizadas, desenvolvendo ações de cooperação e integração. Esta metodologia de trabalho permite que o aluno construa o conhecimento, as competências e as habilidades nas diferentes áreas do conhecimento, desenvolvendo sua autonomia, que segundo Freire (2002) é um processo de amadurecimento, não ocorre em data marcada, tem de estar centrada em experiências estimuladoras, respeitosas da liberdade.

Desta maneira, as experiências vividas das relações sociais e individuais são transformadas em saberes e estes com o passar do tempo geram novos saberes, consolidando em práticas diárias. Segundo Holliday (2006), devemos descobrir como os saberes se constituem e como as ações constroem esses saberes no dia a dia. Diante disso, percebe-se a importância da reflexão e o registro diário das práticas pedagógicas, bem como a revisão dos conceitos e a transformação das atitudes.

Para isso, é necessário compreender a concepção de alfabetização, que segundo o documento orientador do PNAIC, é um processo intencional, complexo e interdisciplinar, uma verdadeira proposta de educação integral que deve inserir a criança em um ambiente seguro, lúdico, motivador de novos aprendizados, articulado com a vivência de valores, como curiosidade, criatividade, respeito às diferenças, espírito investigativo, cooperação, resolução de problemas e outros que preparam o indivíduo para ser, viver e conviver no século XXI (BRASIL, 2017, p. 12).

Mediante a esta realidade, a proposta de formação continuada do PNAIC visa "munir" os professores alfabetizadores com um amplo repertório de materiais, estratégias de planejamento e troca de experiências entre os pares, tendo como objetivo estimular os professores "a pensar sobre novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar/melhorar o seu fazer pedagógico cotidiano" (BRASIL, 2012a, p. 27). Neste sentido, como professoras da rede municipal de ensino de Santa Rosa, o Pacto veio para favorecer nossa prática pedagógica, nos possibilitando um novo olhar sobre o ensino no ciclo de alfabetização, a partir de um planejamento bem estruturado, um currículo adaptado a realidade da dos sujeitos inseridos neste ambiente, desafiando-nos a buscar novos caminhos, novas experiências.

> A formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e consequentemente da educação (NÓVOA, 1991, s/p.).

Assim, a primeira estratégia colocada em prática foi a leitura deleite realizada todos os dias em sala de aula, tanto pelo professor como pelo aluno, de forma individual ou coletiva. Esta atividade é muito importante para o conhecimento dos diferentes gêneros textuais, para melhorar a compreensão e interpretação do que está sendo lido.

> O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (LEAL; PESSOA, 2012, p. 29).

Neste sentido, a leitura deleite realizada pelo professor, com prazer, desperta no aluno o interesse e a curiosidade em buscar novas literaturas, ampliando desta maneira seu conhecimento, melhorando seu vocabulário, a compreensão e as interpretações de situações geradas no cotidiano. Por meio da leitura deleite, o professor também pode ampliar o repertório de atividades, realizando um diálogo reflexivo, trabalhando a oralidade, bem como a interpretação escrita e a produção textual.

Esta formação, também, propõe para o professor alfabetizador criar na sala de aula o cantinho da leitura, local que dispõe obras literárias com diferentes gêneros textuais para os alunos manusearem e lerem livremente o que for de seu interesse naquele momento, assim, mobilizando no aluno as aptidões de linguagem e melhorando sua aprendizagem nos diferentes componentes curriculares.

Podemos observar que os diferentes gêneros textuais perpassam as diferentes áreas do conhecimento, ele vai além da disciplina de Língua Portuguesa. Encontramos esta diversidade de gêneros no currículo das nossas escolas. Por exemplo, em Matemática, lemos enunciados, histórias matemáticas, gráficos e tabelas. Em Ciências da Natureza nos deparamos com as pesquisas, textos explicativos e informativos, cartazes, entre outros. Em Ciências Humanas estão presentes nos mapas e nos estudos históricos. Em Educação Física nas regras dos jogos e em Arte está exposto nas biografias de autores, nos desenhos e imagens.

O Programa, PNAIC, visa garantir aos alunos do ciclo de alfabetização os “direitos de aprendizagem.” Deste modo, não é possível trabalhar isoladamente os conteúdos, eles precisam estar articulados, contextualizados com as diferentes áreas do conhecimento, assim trabalhando a interdisciplinaridade, pensando estratégias através da sequência didática para efetivar a aprendizagem. A sequência didática auxilia o professor a organizar o trabalho em sala de aula de forma gradual, partindo de habilidades que os alunos já dominam para alcançar os níveis que eles ainda precisam dominar. Para Dubeux; Teles (2012, p. 27):

> a sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo e aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sequência didática permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar.

Desta maneira, a sequência didática bem planejada e organizada permite que o aluno amplie seus conhecimentos, promovendo habilidades, competências e capacidades para suas

vivências, superando a fragmentação e construindo a autonomia e o domínio pleno dos saberes necessários para os desafios e as demandas existentes na sociedade.

Além das propostas já discutidas, a formação continuada do PNAIC, propõe, também, a organização de um currículo inclusivo para os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Isto é, um currículo que pense na inclusão de todos os alunos, para que estes possam dentro de suas possibilidades adquirirem os conhecimentos necessários para sua vida.

Neste sentido, a escola, sendo "uma organização socialmente construída" (LIBÂNEO, 2012, p. 234), precisa repensar o currículo para atender as necessidades individuais. A Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso III, garante o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" e no artigo 205 expõe "a educação como direito de todos" (BRASIL, 1988). Assim, a escola, sendo instituição social, precisa preparar os sujeitos, estimulando-os e desenvolvendo as habilidades e competências de cada um. Também, é importante instigar o aluno a aperfeiçoar as próprias características e induzi-lo a descobrir maneiras para lidar com as habilidades ou dificuldades, adequando o currículo conforme as necessidades e capacidades de cada aluno.

Segundo Libâneo (2012, p. 235),

> como prática social, a educação é fenômeno essencialmente humano, e, portanto, tem historicidade. A prática educativa envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, de conteúdos (objetos de conhecimento a ser apreendidos), objetivos, métodos e técnicas coerentes com os objetivos desejados. (...) ela pode configurar-se na articulação de aspectos contraditórios (...) sem nunca ser, porém, neutra.

A educação inclusiva requer trabalhar com a diversidade, onde o professor pense num currículo adaptado, flexível, que possa oportunizar e adequar a ação pedagógica às necessidades particulares de cada sujeito inserido neste contexto. Como diz Minetto (2008, p.36), "o professor é o eixo principal. Ele tem em suas mãos a possibilidade de ações. Possui potencial invejável para organizar estratégias de ação e modificá-las em segundos, diante de seus alunos." Desta maneira, o currículo precisa tornar-se dinâmico, ajustado ao fazer pedagógico, promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, garantindo que o processo de aprendizagem se torna significativo, contextualizado e motivador.

Portanto, podemos considerar como um currículo eficaz aquele que cumpre o papel de promover o desenvolvimento dos estudantes baseados nos conhecimentos prévios e nos

centros de interesse de cada aluno, construindo significados, contribuindo para a formação integral, desenvolvendo habilidades e competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa demonstrou que a formação continuada do PNAIC contribuiu muito para a prática pedagógica dos professores. Esta formação estimulou a reflexão das ações diárias em sala de aula, em especial o planejamento, a organização do trabalho pedagógico e o processo interdisciplinar, através da sequência didática.

Percebe-se que a sequência didática contribuiu para o desenvolvimento das atividades planejadas e interligadas para o ensino dos conteúdos, com o alcance do objetivo desejado pelo professor para a aprendizagem dos seus alunos, tornando eficiente o processo de ensino e de aprendizagem.

A rotina diária da leitura deleite é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, da oralidade, do fazer ouvir. A partir dela, o professor pode desenvolver várias atividades que levam o aluno a buscar novas obras literárias, a conhecer novos autores, melhorando desta maneira, sua aprendizagem, ampliando seu conhecimento, suas habilidades e competências nas diversas áreas do conhecimento.

Em relação ao currículo inclusivo, podemos verificar que ele tem o objetivo de defender os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades individuais e sociais, com ênfase na alfabetização e letramento das crianças. A escola que trabalha com a diversidade, onde o aluno é o foco central de toda a ação educacional, na qual as intervenções devem adequar-se aos indivíduos e não ao contrário. Para que isso aconteça devemos conhecer a singularidade dos alunos, respeitar suas potencialidades e necessidades, e a eles responder com excelência.

Assim, para que esta proposta de formação continuada seja plena, o professor precisa observar alguns princípios fundamentais que norteiam e orientam o processo de formação, dentre eles o tempo/espaço na escola. Precisamos estimular em nós, professores, a prática reflexiva sobre nossas ações diárias, ir à busca de novos saberes, não estes fragmentados, mas sim produzidos e praticados, melhorando, desta maneira, a nossa prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <http://www.lex.com.br/doc_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx>. Acesso em 27 de junho de 2018.

_____. **Constituição Federal**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 de junho de 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PNAIC em ação 2016. **Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf>. Acesso em 30 de junho de 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Documento Orientador 2017**. Disponível em: <.http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>. Acesso em 30 de junho de 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Diretoria de apoio à gestão educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Diretoria de apoio à gestão educacional. Brasília: MEC/SEB, 2015.

DUBEUX, Maria Helena Santos; TELES, Rosinalda. Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento. Cadernos. Ano 01 unidade 06. Brasília: MEC/SEB, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 92p.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: MMA, 2006. 128p. Tradução de: Maria Viviana V. Resende. (Série Monitoramento e Avaliação, 2).

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa:** orientações para formação dos professores. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão docente. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em: 27 de junho de 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO IFFAR E A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: COMO ENCONTRAR CAMINHOS?

Gustavo Pedroso de Moraes[1]
Sylvia Messer[2]
Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher[3]

Resumo: O presente artigo apresenta uma análise teórico reflexiva da Base Nacional Comum em aspectos relacionados ao ensino de Ciências da Natureza e a formação de professores. Compreendendo a importância que o currículo dos cursos de licenciatura possui na formação e nos processos de mudanças para o ensino na Educação Básica desenvolvemos a pesquisa que integra este artigo. Na tentativa de ampliar a compreensão destes aspectos realizou-se uma investigação nos documentos da área de Ciências para o Ensino Fundamental (Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Curricular Comum) e nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Ciências da Natureza (Física, Química, Biologia e Educação do Campo) do Instituto Federal Farroupilha que objetivou conhecer como estes documentos contemplam ou propõem uma formação interdisciplinar na área. Foi possível perceber um distanciamento, ainda presente, na formação de professores em relação a compreensão da Ciências da Natureza enquanto área do conhecimento como propõem as atuais políticas públicas curriculares no Brasil.

Palavras-chave: Ciências da Natureza. Licenciatura. BNCC.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE CIENCIAS EN EL IFFAR Y LA BASE NACIONAL CURRICULAR COMÚN: CÓMO ENCONTRAR CAMINOS?

Resumen: El presente artículo presenta un análisis teórico reflexivo de la Base Nacional Común en los aspectos relacionados a la enseñanza de Ciencia de la Naturaleza y en la formación de los profesores. Comprender la importancia que el currículo de los cursos de licenciatura posee en la formación y en los procesos de cambios para la enseñanza en la Educación Básica desarrollamos la investigación que integra este artículo. En la intención de ampliar la comprensión de estos aspectos se ha realizado una investigación en los documentos del área de la Ciencia para la educación primaria (Parámetros Curriculares Nacionales e Base Nacional Curricular Común) y en los Proyectos Pedagógicos de los cursos de Licenciatura en Ciencias da Naturaleza (Física, Química, Biología e Educación del Campo) do Instituto Federal Farroupilha que tuvo como objetivo conocer el modo que estos documentos contemplan o proponen una formación de docentes en relación a la comprensión de la Ciencia

1Discente de graduação. Instituto Federal Farropilha – Campus Panambi. Cnpq. E-mail: gugamoraes.gm@gmail.com
2Docente de graduação. Instituto Federal Farropilha – Campus Panambi. E-mail: Sylvia.messer@iffaroupilha.edu.br
3Doutora em Educação nas Ciências. Instituto Federal Farropilha – Campus Panambi. E-mail: Sandra.nonenmacher@iffaroupilha.edu.br

de la Naturaleza en relación a su rol de área de conocimiento cono han propuesto las actuales políticas publicas curriculares en Brazal.

Palabras-clave: Ciéncias de la naturaleza. Graduación. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é temática de muitas pesquisas e alvo de grandes debates. Por muito tempo se criticou a formação de professores no Brasil, o formato cartesiano dos cursos, a pouca articulação do currículo com as atuais propostas de ensino e o distanciamento dessa formação das escolas de Educação Básica. Boa parte desses debates foram proporcionados por pesquisadores que atuavam nos cursos de licenciaturas em Universidades.

Segundo Berkembrock e Almeida (2015, p. 31313)

> Com o movimento iniciado pelas universidades no período da ditadura, o Movimento dos Educadores passa a reivindicar melhorias na qualidade da formação docente entre os anos 70 e 80 do século XX. Nos anos 1990 e 2000, com a aprovação da LDB e transposição da responsabilidade pelas políticas de formação de professores para a Capes, surgem novos programas e ações no âmbito do MEC no intuito de suprir a demanda pela formação de professores e de fomentar a valorização docente por outros meios que não o desenvolvimento de uma carreira docente ou uma base curricular nacional, conforme solicitado por uma parcela dos educadores.

A institucionalização de políticas de formação de professores é afetada por inúmeros fatores. Um destes fatores, que pretendemos problematizar neste artigo está relacionado a oferta de cursos de formação inicial de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Uma política de formação não se efetiva apenas porque a lei 11892/08 tornou obrigatório destinar 20% das vagas destas instituições de educação para cursos de licenciatura nem tão pouco por necessidade de mudanças, nesta formação, impostas pelas políticas de constituição de uma base curricular nacional. Segundo Lima (2012), a formação de professores nos IF é um fenômeno permeado por contradições, pois ao mesmo tempo em que permite a expansão de uma formação pública e gratuita, trazendo o Estado como promotor da oferta educacional ainda se configura numa concepção pragmática de educação baseada na pesquisa aplicada e visando os problemas do cotidiano da prática profissional.

Isto não é diferente no Instituto Federal Farroupilha (IFFar), mesmo tendo atualmente seis cursos de Licenciatura em funcionamento: em Ciências Biológicas, nos Campus de Alegrete, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Augusto e São Vicente

do Sul; em Computação, no Campus de Santo Augusto; em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, no Campus de Jaguari; em Física, no Campus de São Borja; em Matemática, nos Campus de Alegrete, Júlio de Castilhos, Santa Rosa e São Borja; em Química, nos Campus de Alegrete, Panambi e São Vicente do Sul totalizando 15 possibilidades anuais de ingresso ainda carecemos de pesquisa envolvendo estes cursos de licenciatura principalmente no que tange a formação de professores e o desenvolvimento de currículo. Este artigo procura problematizar a formação de professores nesta instituição a partir de mudanças curriculares que se tornam prementes diante da aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). O foco desta pesquisa está na intencionalidade de uma proposta interdisciplinar para a área de Ciências da Natureza presente nos documentos oficiais que orientam o currículo da área e de como os cursos de licenciatura do IFFar a contemplam, ou não.

Pesquisar acerca dos cursos de licenciatura significa necessariamente trazer à tona questões relacionadas ao currículo. Lopes e Macedo (2011) destacam-no como campo híbrido com contornos e fronteiras indefinidas. O currículo não é um conceito abstrato, mas um construto cultural. Para Moreira (1996, 1999), os principais autores de currículo no Brasil reconhecem as suas influências externas, mas ressaltam a questão é ambivalente: por um lado, a importância de conhecer o que está sendo formulado em outros países nos estudos de questões curriculares e por outro a necessidade da criticidade em relação a esse discurso e de efetuar análises mais adequadas ao contexto brasileiro.

Mesmo que o currículo não seja mais definido, pelos pesquisadores desse campo, como a "grade" ou rol de disciplinas e de conteúdos que integram um curso, investigar o currículo enquanto dimensão da organização e da dinâmica curricular pode ser fundamental para uma compreensão mais amplas de como as diretrizes curriculares brasileiras influenciam ou não a formação de professores.

Para além disso, estamos vivenciando no Brasil uma série de mudanças estruturais profundas na educação básica, como a Reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC, que prevê a organização curricular do Ensino Fundamental e Médio por área de conhecimento. Com certeza, essas legislações irão afetar os cursos de licenciatura em todo o país, pois os mesmos, conforme "discursos" que circulam socialmente terão que se adaptar a Base Nacional Comum Curricular. Como pensar a formação de professores por área de conhecimento, com capacidade de transitar entre os conceitos de Física, Química e Biologia, por exemplo, se sua formação está muito distante desse caráter interdisciplinar previsto nas

atuais reformas? Se não aproximarmos a formação de professores dos pressupostos da BNCC, que julgamos pertinentes, que fará? Estaremos simplesmente reeditando os parâmetros curriculares lançados em 1997 e que ainda não provocaram alterações nos currículos do Ensino de Ciências da Educação Básica e das licenciaturas? Estaremos repetindo o mesmo erro justamente pela ausência do professor no debate e por sua falta de articulação com o processo de formação?

Nesse artigo será apresentado uma análise crítica referente às matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura nas áreas das Ciências da Natureza do Instituto Federal Farroupilha, em comparativo com as propostas interdisciplinares da Base Comum Curricular. O trabalho apresentará, primeiramente, o que os parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Comum Curricular contemplam em alguns aspectos do ensino de Ciências da Natureza para os anos finais do Ensino Fundamental, seguido da análise da matriz curricular de alguns cursos de Licenciatura na área de Ciências da Natureza do IFFar no que concerne ao caráter interdisciplinar desta área. A intencionalidade é que está análise propicie o debate sobre a problemática apontada até o presente momento.

2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: FOCO NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Uma questão a ser considerada quando se investiga sobre o ensino de Ciências da Natureza e a formação docente é a relação entre o currículo presente nas escolas e aquele que se apresenta como proposta nos documentos oficiais.

Se atualmente estamos vivenciando a implantação da BNCC, vamos retroceder por uns 20 anos no cenário do ensino de Ciências da Natureza pois tivemos, naquele período, a elaboração e apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) cujos documentos já propunham uma organização curricular diferenciada.

Os PCNs de Ciências Naturais dos anos finais do Ensino Fundamental apresentam a organização do conteúdo em eixos temáticos para a articulação dos diferentes conceitos, procedimentos, atitudes e valores, necessários a cada um dos ciclos de escolaridade, numa estrutura curricular muito diferente daquela calcada na lista de conteúdos que integrava os Projetos Políticos Pedagógicos e planos de trabalho dos professores das escolas de Educação Básica. A orientação de articular quatro eixos temáticos: Terra e Universo, Vida e Ambiente, Ser Humano e Saúde e Tecnologia e Sociedade, entre si e com temas transversais requeria

mudanças na estrutura curricular ainda presente nas salas de aula atuais. Segundo os PCNs, a compreensão dos fenômenos naturais articulados entre si e com a tecnologia confere ao componente de uma perspectiva interdisciplinar, abrangendo conhecimentos biológicos, físicos, químicos, sociais, culturais e tecnológicos (Brasil, 1998) de forma concomitante e articulada. Ou seja, os documentos que deveriam ser referenciais para o ensino de Ciências praticado nas escolas a vinte anos já propunham uma integração dos conceitos de Biologia, Física, Química desde o Ensino Fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, também reforça este caráter interdisciplinar que ainda está distante do processo de ensino praticado nas salas de aula no Brasil.

Segundo a BNCC (2017), a área de Ciências da Natureza, no Ensino Fundamental,

> "tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. Em outras palavras, aprender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania. Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica."

Para que esse compromisso seja alcançado, a BNCC, também propõe a realização do processo de ensino e de aprendizagem por meio de unidades temáticas que não fazem a divisão entre Biologia, Física e Química. Como exemplo, podemos citar a organização das unidades do 6º ano do ensino fundamental:

a) Matéria e energia: envolvendo os objetos de conhecimento misturas homogêneas e heterogêneas, separação de materiais, materiais sintéticos, transformações químicas;

b) Vida e evolução, envolvendo como conhecimentos célula como unidade da vida, interação entre os sistemas locomotor e nervoso, lentes corretivas e;

c) Terra e universo em que os objetos do conhecimento são: forma, estrutura e movimentos da Terra.

Pelo proposto na BNCC, torna-se imprescindível que, em sala de aula, os professores que atuarão na área de Ciências da Natureza tenham uma base mínima de conhecimentos em Biologia, Física e Química, o que irá colocar em discussão a atual formação dos professores e a organização dos currículos dos cursos de Licenciatura. No contexto atual temos muito

poucos cursos que formam professores com uma concepção de Ciências como área de conhecimento. A maioria dos cursos visa a formação do professor químico, físico ou biólogo que, como apêndice, vai atuar no ensino de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental. Este modelo de formação tem mantido a estrutura curricular de Ciências na Educação Básica que se traduz por uma ênfase no conhecimento biológico até o oitavo ano e com o nono ano, dividido entre Química e Física.

Importante citarmos que a BNCC, cuja finalidade substancial é a orientação de propostas curriculares voltadas para um projeto de educação humana integral com fundamento na qualidade social, possui um marco legal que assegure a sua implantação na Constituição Federal, na LDB e no PNE. Ela não apresenta conteúdos mínimos a serem trabalhados, mas a necessidade de aprendizagens essenciais que vêm definidas em competências e habilidades (que são conceituadas no documento BNCC). No entanto, os fundamentos pedagógicos da Base são contraditórios em relação às políticas econômicas e sociais adotadas pelo mesmo governo que propõe as mudanças na educação.

A BNCC traz consigo uma expectativa de mudanças na preparação inicial dos professores nos cursos de licenciatura, formação pedagógica e na formação continuada oferecida pelas respectivas redes de ensino, quando aponta essas alterações na formação dos docentes e nas mudanças significativas que deverão sofrer os materiais didáticos. Esta mesma expectativa também foi gerada quando da implantação dos PCNs, porém acompanhamos muito poucas mudanças. Muitas questões permanecem, veremos mudanças nas estruturas curriculares dos cursos de formação de professores de Ciências? Que mecanismos de formação serão articulados com os professores em exercício nas escolas de educação básica? Que mudanças teremos nos currículos escolares? Qual será a realidade das escolas e dos cursos de licenciatura daqui a mais 20 anos?

3 AS MATRIZES CURRICULARES DAS LICENCIATURAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS NO IFFAR

Partimos da premissa de que o conhecimento é uma produção histórica, provisória, falível e inseparável de indivíduos vivos, que o produzem em suas práticas sociais concretas. Para Marques (2000), os critérios sobre o que se tem que ensinar e aprender, quando e como, devem ser constantemente e consensualmente validados para que sejam incorporados à sociedade os avanços científicos e tecnológicos. Segundo Arroyo (2011), é dever dos docentes

aproximar dos currículos os novos conhecimentos visando enriquecê-los e garantindo o direito dos alunos e de si mesmos à produção de novas leituras e significados.

Na direção dessa premissa, entendemos que há um vazio, tanto na formação inicial de professores de Ciências da Natureza quanto nas aprendizagens proporcionadas nas escolas. Boas aprendizagens nas Ciências podem ajudar muito na inserção cultural das novas gerações e no seu desenvolvimento como pessoas na busca da melhor qualidade de vida. Para Maldaner, Nonenmacher e Sandri (2010) as licenciaturas nas áreas das Ciências da Natureza têm função social importante a cumprir: qualificar o professor para o ensinar e o aprender Ciências como área interdisciplinar de conhecimento e saber se posicionar criticamente diante de seus produtos.

Nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química afirma-se a intencionalidade de formar professores de Ciências do Ensino Fundamental, porém o currículo dos seus cursos, normalmente, apresenta o Ensino de Ciências de forma fragmentada, pela simples justaposição de componentes curriculares de Biologia, Química e Física no decorrer do curso.

Tanto na proposta dos PCNs quanto na da BNCC, a Ciências da Natureza no Ensino Fundamental deve compreender-se como área e não como uma simples justaposição de componentes distintos de Biologia, Física e Química. Como transformar a realidade da prática do processo de ensino e aprendizagem, para se tornar significativa, relevante e interdisciplinar, diante de uma formação dos professores que continua sendo cartesiana, disciplinar e fragmentada? A formação de professores habilitados para a ministrarem aulas de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental tem uma enorme lacuna, pois os PPCs dos cursos não dão a ênfase necessária para o ensino dessa área nesse nível.

Se considerarmos a grande ampliação que tivemos no número de cursos de licenciatura, com a criação dos IFs e expansão da Rede Federal na última década, era de se esperar que estes novos cursos já tivessem superado esta lacuna. Buscando indicativos para responder esta expectativa é que nos propusemos a analisar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da área, nos diversos *campi* do IFFar.

Para a pesquisa foi realizado o acesso a todos os sites dos campi, selecionando os PPCs dos cursos de licenciatura na área de Ciências da Natureza em cada um deles. A análise se debruçou sobre como os diferentes cursos (Ciências Biológica, Educação do Campo-Ciências da Natureza, Física e Química) contemplam suas formações na área. Por exemplo, quais os componentes de Física e Química que estão presentes no curso de Licenciatura em

Ciências Biológicas? No curso de Física, quais os componentes de Biologia e Química? E assim sucessivamente.

Os dados encontrados são apresentados no quadro 1:

Quadro 1. Componentes curriculares relacionados às Ciências da Natureza nos cursos de Licenciatura do Iffar.

Curso de Licenciatura em	Componente Curricular	Carga Horária	Semestre
Ciências Biológicas	Química para Ciências Biológicas	72	1
	Física para o Ensino de Ciências	36	2
Química	Biologia Geral	72	1
	Física I	36	4
	Física II	36	5
Física	Tópicos de Biologia (Eletiva)	36	7/8 opcional
	Tópicos de Química (Eletiva)	36	7/8 opcional
Educação do Campo	Biodiversidade	60	1
	Biologia Básica I	60	1
	Química Básica I	60	1
	Física Básica I	60	2
	Origem da Vida na Terra	60	3
	Química do ambiente	30	3
	Educação em Ciências e Tecnologia	60	3
	Introdução ao estudo da hereditariedade	60	3
	Biofísica	60	4
	Química Orgânica	60	4
	Tópicos especiais de Físico-química e a interação com a sociedade	60	5
	Microbiologia	60	5
	Princípios de Zoologia	60	6
	Fisiologia Humana	30	6

Princípios de Botânica	60	6
Bioquímica	60	7
Citogenética e Genética Humana	60	7
Biologia da Conservação	60	8

Fonte: Autoria própria.

Analisando o quadro 1, podemos observar a carência de componentes curriculares que possam vir a contribuir no exercício da docência em aulas de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental se considerarmos o seu caráter interdisciplinar. Além disso, no *campus* São Borja a matriz curricular do curso de Licenciatura em Física não contém nenhum dos componentes curriculares destinados à Química e à Biologia como obrigatórias, apenas como eletivas, sendo assim, não apresentando componentes curriculares voltados para o ensino de Ciências da Natureza. Por outro lado, como resultado da própria proposta curricular, presente já no nome do curso -Ciências da Natureza- o curso de Licenciatura em Educação do Campo é o único curso que oferece uma formação geral, interdisciplinar e mais ampla para os futuros professores de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental.

Cabe destacar que se esperava que as licenciaturas criadas nos IFs, apresentassem propostas de formação docente inovadoras em relação à tradicional formação apresentada nas Universidades, em parte pelo fato da criação desta instituição ser recente e posterior aos próprios PCNs. Além disso, pela aproximação que os IF possuem com a Educação Básica, em virtude da oferta de cursos técnicos em sua grande maioria integrados à Educação Básica e pela experiência em formar profissionais das diversas áreas de conhecimento, esperava-se que as práticas profissionais interdisciplinares estariam facilitadas, o que não se observou neste levantamento inicial.

Dessa forma fica muito mais difícil a inserção da interdisciplinaridade, tanto no contexto escolar, como na formação inicial de professores, por exemplo, uma vez que nos cursos a Ciência não é concebida como área, trabalhada de forma fragmentada, sem contextualização com as demais. A perspectiva de complementaridade das Ciências, defendida por Marques (2002) não exclui ou prioriza uma sobre a outra, mas sim as aproxima, sendo partes de uma área maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentar as considerações finais em um artigo que nos apresenta tantas inquietações. No qual identificamos mais afastamentos do que aproximações das concepções que defendemos ao longo de nossa trajetórias acadêmicas e profissionais. Mais sensato, talvez, concluí-lo com mais indagações.

O que aparece de forma natural são alguns questionamentos sobre as licenciaturas: quais serão e quem fará as novas propostas de PPCs para os cursos de licenciatura segundo os pressupostos pedagógicos da BNCC? Que impacto isso terá na formação inicial dos professores? Que movimentos farão as instituições formadoras de professores? Quem terá voz nesse processo?

Mesmo que as instituições formadoras venham a se debruçar sobre essa discussão, a curto prazo os efeitos práticos de alterações nos PPCs não serão sentidos, a não ser que determinações externas forcem esse processo de alterações, através das Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura.

Nesse processo de reflexão sobre as licenciaturas e as políticas públicas para a educação brasileira, que vem sendo implantadas, com maior ênfase a partir de 2016, torna-se imprescindível que comecemos a pesquisar, a discutir e analisar essa nova realidade e propormos, nós professores, mudanças que possam auxiliar nesse processo de transformações, sem desvirtuar nossos preceitos sobre formação de professores e sobre o que entendemos que seja educação, pois os entes federados não estão realizando discussões com os professores, estão simplesmente implantando as novas políticas educacionais sem questionamentos. Não podemos permitir que o mercado de trabalho e a organização de currículos impostas nos coajam implantar uma reforma no ensino superior, especialmente nas licenciaturas que não acreditamos e que não tragam consigo uma visão progressista de educação.

Ainda continua sendo válido o que KRASILCHIK (2000) escreveu sobre uma das grandes questões que dificultaram a implantação dos PCNs, que foram fartamente distribuídos, na tentativa de produzir mudanças no ensino praticado nas escolas, foi a de que usaram muito pouco do conhecimento que os cientistas e pesquisadores já possuíam sobre como tornar as mudanças curriculares possíveis. Parece que corremos o risco de repetir o mesmo erro. Na época de divulgação dos PCNs, a mesma autora defendeu que havia a necessidade de uma análise mais profunda e abrangente dos dados obtidos nos inúmeros processos de avaliação empreendidos pelo Inep e pelos sistemas de várias unidades da federação para que fossem identificados os pontos necessitados de intervenção como orientação para melhorar o processo educativo em todos os níveis. Para KRASILCHIK

(2000) não cabe mais um trabalho isolado, de gabinete dos legisladores oficiais. Sua defesa foi pela necessidade de "angariar a participação e adesão da sociedade em seus múltiplos segmentos, para que as declarações de intenção propostas não soneguem a liberdade de ação das instituições, deixando o sistema à mercê dos slogans em voga que refletem as políticas vigentes" (sp). Embora em outro contexto e escrito a quase duas décadas suas palavras continuam atuais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo**, território em disputa. 2 ed. Petrópilis, RJ: Vozes, 2011.

BERKEMBROCK, Isabela T. M., ALMEIDA, Maria de Lourdes P.. **Políticas de formação de professores no Brasil:** um estudo a partir da década de 70 do século xx. Anais do XII Educere, PUC-PR. 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19865_10277.pdf. Acesso em 10 Jul. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ciências Naturais. Volume 4. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, DF, 2018.

LIMA, Fernanda B. G. de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: um estudo da concepção política. Dissertação (Mestrado). Universidade Brasilia-Faculdade de Educação. 2012.

LOPES, Alice C. e MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRASILCHIK, MYRIAN. Reformas e realidade: o caso do ensino das Ciências. **São Paulo Perspec.** vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000 (revista on-line)
MALDANER, Otavio A; NONENMACHER, Sandra E. B.; SANDRI, Vanessa. **Ciências naturais na educação fundamental**: espaço um pouco esquecido na formação de professores. Acta Scientiae. v.12, n.1, jan./jun. 2010.
MARQUES, M. O. **Formação Profissional da Educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

_____. Educação nas ciências: interlocução e complementaridade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

MOREIRA, Antônio F. B**.. Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO ARTICULADO ENTRE A LDB, O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O PIBID

Heloisa Hunhoff [1]
Débora de Oliveira Cardoso [2]
Silvia Regina Canan [3]

Resumo: O Artigo apresentado, tem como proposta aferir as políticas públicas de formação de professores para a Educação Básica, destacando as contribuições e retrocessos sofridos ao longo da história, a partir da criação das Leis de Diretrizes e Base da Educação – LDB, em 1996. Realizou-se um estudo sobre os principais documentos nacionais que norteiam a formação inicial e continuada do magistrarial. Foi possível perceber um aumento significativo da autonomia docente a partir da criação da Resolução n° 2, de 2015, a qual aponta o professor como elemento diretamente responsável pela qualidade da educação. No tocante a formação inicial, percebemos a tentativa de uma maior inserção do licenciando dentro da prática pedagógica, que senão articulado corretamente corromperá o decréscimo de estudantes que buscam essa formação. Para a formação continuada, vê-se a necessidade de melhores instrumentos de regulação, no intuito deste contribuir, eficientemente, para a ampliação dos conhecimentos docentes, e consecutivamente, a melhoria da prática pedagógica. A formação docente, tanto a inicial como a continuada, ainda indica a necessidade de serem revistas pelas autoridades. É fundamental romper com as barreiras entre os documentos legais que a regem e a prática escolar que se vive, para que tão logo, sua fala, seja sua prática.

Palavras-chave: Políticas públicas. Professorado. Valorização. Formação.

TRAINING POLICIES FOR BASIC EDUCATION: AN ARTICULATE STUDY BETWEEN LDB, THE NATIONAL EDUCATION PLAN, NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES FOR THE INITIAL AND CONTINUED TRAINING F THE PROFESSIONALS OF THE MAGISTRARY OF EDUCATION AND THE PIBID

[1] Acadêmica do Curso de Psicologia. Bolsista de Iniciação Cientifica da URI/FW. PIIC/URI. E-mail: helohunhoff@gmail.com
[2] Licenciada em Pedagogia em 2017. Pós-Graduação em andamento em Psicopedagogia. E-mail: dcardoso@uri.edu.br
[3] Doutora em Educação - Professora do PPGEDU - Mestrado em Educação da URI. Líder do NEPPES - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Processos de Educação Superior. PIIC/URI. E-mail silvia@uri.edu.br
[4] GT: Formação de professores da educação básica: perspectivas e desafios

Abstract: The present article aims to assess the public policies of teacher education for Basic Education, highlighting the contributions and setbacks suffered throughout history, since the creation of the Laws of Directives and Basis of Education - LDB, in 1996. a study on the main national documents that guide the initial and continued formation of the magisterial. It was possible to perceive a significant increase in teacher autonomy from the creation of Resolution n ° 2, of 2015, which points out the teacher as an element directly responsible for the quality of education. Regarding the initial formation, we perceive the attempt of a greater insertion of the licenciando within the pedagogical practice, that if articulated correctly will corrupt the decrease of students that look for this formation. For continuing education, the need for better regulation instruments is sought, in order to contribute efficiently to the expansion of teachers' knowledge, and consequently, the improvement of pedagogical practice. Teacher training, both initial and continuing, still indicates the need to be reviewed by the authorities. It is fundamental to break the barriers between the legal documents that govern it and the school practice that is lived, so that as soon as its speech is its practice.

Keywords: Public policy. Teacher. Appreciation. Formation.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda o tema “Políticas de Formação de Professores para a Educação Básica: um estudo articulado entre a LDB, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos professores do Magistério da Educação Básica e o PIBID”, tendo como objetivo estudar quais as principais articulações entre esses documentos legais, aferindo a valorização do magistério e o incentivo à carreira docente.

O estudo possibilitará constatar se as políticas públicas em questão, realmente, primam pela qualidade da educação e valorização docente, sendo esta uma das maiores necessidades do país. A análise será realizada a partir da idealização de uma educação emancipatória, de qualidade crítica, que prime pela formação ampla de seu educandário - Educação como princípio de possibilidades.

2 FORMAÇÃO DOCENTE: AVANÇAMOS?

Acredita-se que a educação é um elemento primordial no desenvolvimento da sociedade, e tendo ela tamanha importância, cabe a sociedade, principalmente aos seus representantes, contribuírem para sua melhoria. E quão possível seria abordar melhoria na educação, sem implicarmos diretamente na formação do professorado, protagonistas do universo educacional.

Uma educação de qualidade, entendida como aquela que possibilita ao educandário formação técnica, critica e cidadã, implica diretamente na qualificação docente. Giovinazzo (2015) destaca, que a educação deve promover o fortalecimento do sujeito, em sua subjetividade, experiências individuais, pensamentos e reflexão. Nesse sentido, a educação precisa libertar o sujeito de si, para que ele possa ver-se em si, em outras palavras, o aluno precisa entender o seu papel na sociedade, e a partir dele, agir conscientemente sobre ela. Função que se sobressai a formação, pois entendemos a educação como uma esfera ampla, não destinada a específico ramo: mercado de trabalho ou próxima etapa do Ensino.

Tornar a educação princípio de liberdade, com ideais de solidariedade humana, a qual, por finalidade, preze pelo pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho são proposições definidas pela LDB (1996), correlacionadas, diretamente, com a qualificação dos professores. Ressalta-se que somente se alcançará esses princípios educacionais se contarmos com profissionais docentes aptos a realizarem um trabalho qualificado e motivado.

2.1 Formação Inicial: O Primeiro Passo Rumo A Carreira Docente

Entendemos por Formação Inicial a primeira formação adquirida pelo sujeito no intuito de ingressar na carreira docente, esta compreende os saberes difundidos no meio acadêmico, através dos Cursos de Licenciatura, os quais devem envolver conhecimentos teóricos e práticos ‘saber fazer, e saber como fazer’. A Resolução 2, de 2015, no tocante a Formação Inicial destaca:

> [...] destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (BRASIL, 2017, p.9)

No entanto, sabemos que ainda existem professores atuantes, cuja formação inicial refere-se a Cursos normais de nível médio. Sobre a formação mínima para a magistratura na Educação Básica, a LDB (1996) destaca:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como

> formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (**Regulamentada**). (BRASIL, 2017, grifo nosso).

No ano de 2001, importantes proposições na Formação Inicial de professores foram levantados, dentre elas: a exigência pela formação mínima a nível superior, para todos os níveis da Educação Básica, bem como, diretrizes curriculares específicas para cada Curso de Graduação, incluindo as licenciaturas.

A grande influência do mercado dentro do cenário educacional, que enquanto ditador social, infelizmente, impõe historicamente, moldes/padrões para quase tudo, inclusive a educação, com o objetivo de conquistar mão de obra, e agora, mais intensificadamente, consumidores. A prática pedagógica, como bem reporta Giovinazzo - Jr, (2015) precisa ser revista para além de suas finalidades, destaque para a educação que almejamos. Quão valida será uma educação com princípios instrumentalizados? Nossos alunos, mais do que nunca, precisam aprender a aprender. Trabalho como princípio educativo? Não se este for pura e única força do neoliberalismo. A alienação veste caráter de inovação, e os professores precisam estar preparados para reconhecê-la.

Diferentes reformulações foram apresentadas aos Cursos de licenciatura, no que tange sua carga horária, objetivou-se uma melhor conexão entre teoria e prática, partindo da necessidade de inserir o licenciando, desde a formação inicial, em contato com a realidade educacional, possibilitando assim, uma formação acadêmica que contemple um novo perfil de profissional da educação, em constante reflexão com a prática. Sobre essa relação Melo e Ventorim, relacionam:

> A formação exige um constante estado de estudo, é o estar em formação que significa o permanente movimento de investigação. Isto traduz perspectivas pessoais, processos reflexivos e de autoformação que se iniciam desde as primeiras vivências como estudantes e tem continuidade em uma sucessão de experiências que vão compondo a identidade profissional docente. (2015, p.2).

Nesse sentido, justifica-se a necessidade de inserir o licenciando dentro do contexto escolar, a fim de construir um perfil ativo de profissional (assim como dispostos em programas por exemplo: PARFOR, PIBID...), buscando através do ensino e da pesquisa a resolução de situações corriqueiras do universo educacional, tornando-o assim, um professor pesquisador, o qual utilizará da pesquisa, e concomitante, da constante formação, para

aprimorar suas metodologias didáticas, a qual envolve, obrigatoriamente, domínio teórico e prático.

Muito chama a atenção os termos empregados pela Lei, com extremo foco no saber fazer, ao invés de ser, ou compreender. Com ênfase no fazer bem feito, o que representa uma direta influência do mercado, ou dos valores traduzidos neste, para dentro do cenário educacional. Podemos aferir que as alterações promovidas pela força do mercado na educação, busca transformar o conceito de qualificação, em competências, o que traduz uma adaptação do sujeito ao meio, a qual não implica na modificação dos processos, mas sim, do sujeito, na medida em que, qualificação propunha uma transformação, tanto do meio quanto do sujeito. A educação exige muito mais do que saber fazer, ela precisar ser vivenciada e sentida, em todos os seus contextos e eixos.

No que tange a Resolução n° 2, de 2015, percebemos um grande avanço no papel do professorado, o qual, conforme a Lei, denota maior autonomia em sua ação e concomitantemente, responsabilidades. Fazendo uso da definição de Luck (2013), conceituamos autonomia pela possibilidade do sujeito tomar decisões, e ser responsabilizado por elas. Frente a esta definição, temos convicção que um profissional que exerce atividade com autonomia, dispondo de liberdade para articular conhecimentos e métodos, logo, será consciente sobre sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Despertou-nos a atenção a utilização do termo equidade, presente na Resolução n° 2, de 2015, em substituição a igualdade, característica não presente nas Resoluções n° 1 e 2, de 2002. Entendemos por equidade o menor reajuste possível, para que o sujeito, único responsável pela sua situação socioeconômica, possa reduzir o desequilíbrio social a fim de não prejudicar o desenvolvimento de seu país. Em outras palavras, é propiciar o mesmo ponto de partida, mas não garantir a chegada, entendendo que o percurso é responsabilidade de cada um.

Em um país de extremas desigualdades como o Brasil, no qual o neoliberalismo contribui, ainda mais, para o aumento dessas diferenças, não acreditamos que igualar as oportunidades, apenas seja feito através da promoção da equidade. Inúmeros desafios impedem aos menos favorecidos, seja economicamente ou socialmente, de chegarem junto aos demais. Precisamos de clareza: Igualar as oportunidades é torna-las iguais, equiparar as oportunidades, é possibilitar igualdade na partida, mas não garanti-las durante o percurso, e mais ilógico ainda, responsabilizar o sujeito pelo seu insucesso. Em análise a letra da lei:

"VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;" (BRASIL, 2017, p. 4). Ao nosso ponto de vista, promover a equidade de acesso, não acarretará na diminuição das desigualdades sociais, mas sim, transferirá a responsabilidade do 'fracasso'.

Podemos constatar que a Resolução n° 2, de 2015, limitou a autonomia das Instituições formadoras, com variadas imposições aos PPC. Ao compararmos a Resolução nº 2, de 2002 e a Resolução nº 2, de 2015, vemos a começar a alteração de 3 para 4 anos mínimos de curso, também diferenciais na carga horaria, modificando-se de 2800h para 3200h, assim como na carga horaria de conteúdos científicos, de 1800h para 2200h e ainda o acréscimo de 200 horas

destinadas a atividades teórico-prático em áreas específicas de interesse dos estudantes por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão, da monitoria, entre outras. Tais características possuem caráter regulatório, que poderá contribuir para melhorar a qualidade da formação inicial docente, todavia, por vezes, poderá prejudicar a identidade de universidades que desenvolvem suas atividades diante do contexto social que abrigam, a vida (pessoal e profissional) destes acadêmicos em formação, que, na maior parte das vezes são provenientes dos baixos extratos econômicos, faixa etária mais elevada e necessitam articular trabalho e universidade.

É indispensável refletirmos acerca das inúmeras possibilidades e avanços advindos das novas reformulações, entretanto, políticas públicas serão necessárias, a fim de não excluir do processo, aqueles historicamente inibidos do acesso ao Ensino Superior, e que hoje, representam grande parte dos licenciandos brasileiros. A Educação Brasileira precisa de qualidade, e os estudantes de licenciatura necessitam de possibilidade de frequência e permanência.

2.2 Breve Contextualização Sobre Pibid E Uma Análise Cuidadosa De Fatos Relevantes Sobre O Programa Nos Últimos 4 Anos

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID), foi um programa criado em 2007 pelo Ministério da Educação e implementado pela CAPES no governo Lula pela Portaria Normativa nº 38 de 12/09/07. Em 24 de junho de 2010 com o Decreto presidencial nº 7.219, PIBID configura-se como uma fundamental política voltada para a educação e exercício do magistério.

O programa direciona-se a alunos de cursos presenciais de licenciaturas, que se dediquem ao estágio em escolas públicas, e assim, quando graduados se comprometam ao exercício do magistério na rede pública, possibilitando o vínculo e uma articulação entre ensino superior (licenciaturas) com a educação básica, sistemas estaduais e municipais. Do mesmo modo, favorece um incentivo a carreira do magistério, o preparo efetivo e qualitativo no trabalho em campo, nesse sentido, vem de acordo com o que Freire (1997) nos diz: "Para ser professor é preciso conhecer a realidade de nossas escolas" (FREIRE, PAULO 1997). As bolsas de auxilio são oferecidas ao aluno ID (Iniciação a Docência), ao supervisor (professor titular) e ao coordenador de área. André (2012) pronuncia:

> A criação do Pibid no âmbito da CAPES, tinha a intenção de formar profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento de programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciaturas de graduação. Um diferencial nesse programa é a concessão de bolsas não só a alunos e professores das universidades, mas também a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como co-formadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade. (ANDRÉ, M. 2012. Pg. 125)

No ano de 2013 no governo Dilma Rousseff promulgou-se a lei nº 12.796 de 04/04 onde o PIBID passa a compor as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Contudo, no ano de 2014, mais especificamente em dezembro, houve um marco inicial com debates e mobilizações diante as propostas e discursos que estavam surgindo referente ao programa. No governo Temer, o argumento que se apresentara era a 'Inviabilidade Orçamentaria, sendo oneroso o estado mantê-lo', a educação posta e um patamar de gasto e não investimento, e outra vez – como se parece de costume na realidade Brasileira - é preciso retirar as motivações dos docentes e futuros docentes para "defender" o ensino e a formação destes, o que nos parece um tanto quanto contraditório.

2.2.1 Mobilizações Em Prol Pibid 2015 – 2018

Muitos movimentos e ações surgiram debatendo questões referentes à situação do PIBID. O programa possibilita a valorização da docência, dando voz e vez a singularidades culturais e a ampliação no processo do conhecimento, no entanto a instabilidade econômica e política vêm afetando o funcionamento do programa. A partir daí, surgiu algumas manifestações

marcadas por *hashtag*, #MOBILIZAPIBID, #SOMOSTODOSPIBID, #pibidsemcorteeseminterrupção, dentre outras que serão expostas.

- Apontamentos Centrais de 2015:

Em julho de 2015 foi realizada a audiência com a Capes, fazendo-se presente alguns Coordenadores Institucionais e comissão Forpibid (Fórum dos Coordenadores Institucionais do Pibid), estando como pauta alguns esclarecimentos frente aos impactos irreparáveis dos cortes no programa, distribuição de verbas, manutenção e ampliação do PIBID.

O dia 15 de outubro, dia do professor, foi marcado como Dia Mundial da Luta pelo PIBID. O PIBID é uma conquista não só para os estudantes/bolsistas e as Instituições envolvidas, mas também toda uma sociedade brasileira que clama pela educação de qualidade, repercutindo diretamente na vida de muitos jovens, crianças, famílias, bem como o exercício da cidadania, a educação propriamente dita e preparo para o trabalho.

No mês de novembro do corrente ano, em uma das reuniões, a CAPES apresentou sugestões que seriam "menos invasivas" para 2016 em relação aos cortes que seriam efetivados. A meta da CAPES era a redução de 82.000 bolsas para 48.000 bolsas, as duas ações centrais neste momento foram: "Excluir os bolsistas com mais de 48 meses no Programa; desligar os bolsistas em situação de duplicidade de bolsas (União)". Ou ainda, reduzir os meses de pagamento de 12 para 10 meses suspendendo o valor nos meses de férias acadêmicas/escolares.

Pode se perceber que as propostas de forma muito sutil, não apostam no real potencial que o programa vem demonstrando, ao invés de buscarem seu aperfeiçoamento estão favorecendo sua fragilidade. (FORPIBID, 2015)

- Apontamentos Centrais de 2016:

O Forpibid entregou aos parlamentares documento de síntese dos resultados positivos do PIBID. O mês de janeiro, foi marcado em defesa da "Continuidade do Pibid e do Pibid Diversidade", que foi reforçado com auxílio de abaixo-assinados, encontros, apoio dos envolvidos. Em abril, a carta de mobilização estava intitulada "CONTRA A OPRESSÃO E PELA CORAGEM DE FORMAR PROFESSORES", fazendo-nos refletirmos acerca de que professores queremos e precisamos formar e qual investimentos estamos dispostos a fazer

para a educação? O Ministro Aloisio Mercandante afirma que o PIBID será redesenhado com o foco na aprendizagem e reforço escolar, em língua portuguesa e matemática.

Assim como em um processo de retroalimentação retornamos a mesma premissa: Escola/Educação mercantilizada, os professores meros provedores e 'transmitidores' de conhecimentos necessário para a mão de obra, visto que, todas as outras áreas do conhecimento 'não são importantes para a formação do sujeito' sendo elas, a educação física, artes plásticas, visuais, dança, música, informática, justamente as fundamentais para a formação sistêmica do sujeito – mas que de fato auxiliam no movimento físico e psicológico dos sujeitos e, não é isto que se quer, seres pensantes, críticos e autônomos, mas sim alienados naquilo que lhe é posto. (FORPIBID, 2016)

- Apontamentos Centrais de 2017:

Neste ano, as novas estratégias de ações partem da premissa "força da organização", foi solicitado uma avaliação do programa para o decorrer do ano, devido ao quadro de novos cortes orçamentários. Pondo em risco os investimentos direcionados as políticas de formação inicial e continuada de professores, paralelamente as metas do Plano Nacional de Educação. Em outubro os eixos para as mobilizações debateram os riscos/gravidade dos cortes para todos os envolvidos, bem como sua relevância para a educação. O movimento intitulado "SEM CORTES NA EDUCAÇÃO #PIBIDNARUA" foi aderido por muitos jovens, familiares, escolas, que culminou no movimento "#ficapibid" um dos mais compartilhados nas redes sociais. (FORPIBID, 2017)

- Apontamentos Centrais de 2018:

O Forpibid vem ao público manifestando sua insatisfação diante da não prorrogação do programa, onde foi ignorando de forma insensível os vastos movimentos, ações, implicando primordialmente de forma negativa a situação orçamentaria, organizacional e psicológica de cerca de 70 mil bolsistas e mais de 5 mil Instituições/escolas que foram desligados do programa sem devidos argumentos e comprovações plausíveis (nem orçamentarias nem pedagógica).

Ficando a partir daí decidido que na segunda quinzena de março publicar-se-ia um novo edital para a seleção, com novos critérios e peculiaridades, além disso, uma nova proposta de política "Residência Pedagógica", que de acordo com o que foi exposto pelo MEC, esta residência faz parte do processo de modernização do PIBID. Nesse sentido,

ressaltamos o questionamento: Será que as reais demandas das políticas educacionais estão de fato centradas em uma necessidade de 'modernização' ou no seu fortalecimento e sua consolidação? Vale ressaltar ainda, que apesar das incertezas, os investimentos, não há dúvidas que o PIBID deu novo rumo ao processo de formação inicial, continuada, ao fazer docente e ao retorno discente. O PIBID, no decorrer, mostrou inúmeras contribuições, salientamos principalmente no processo de interdisciplinaridade, a permanência dos estudantes nos cursos de licenciaturas, suas práticas inovadoras, o protagonismo das licenciaturas... Comprovando todos objetivos que o fundamentaram e o originaram.

Por fim, ao analisarmos nas entrelinhas, percebemos, que entre o PIBID ser cancelado/alterado/reduzido e finalizado, são diferenças mínimas, pois em todos esses casos jamais se trata de considerar a expansão ou se quer, a preservação dessa política. Todo um cenário acaba sofrendo consequências inestimáveis, a qualificação e valorização doprofessorado novamente decai; levando em consideração esses aspectos, em que lugar que colocamos a educação e seus profissionais? Como ficam, quais são os apoios aos alunos de licenciaturas? Pois, de uma forma ou outra, o aluno que cursa bacharel, tem a possibilidade de aprimorar-se em projetos de iniciação cientifica, já os alunos das licenciaturas têm/teriam a oportunidade com os programas de Iniciação, Introdução a pratica docência, para onde está indo os recursos destinados ao investimento na educação? (FORPIBID, 2018)

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES ENQUANTO PRINCÍPIO DE TRANSFORMAÇÃO

Compreende-se por formação continuada os processos de aprendizagem vivenciados pelos professores, refletidos a partir de sua prática pedagógica. Assim, Nogaro e Prospere destacam:

> A formação continuada deve ocorrer não só como complemento da formação primeira, mas acima de tudo para que haja coerência epistemológica diante das constantes transformações pelas quais passam os conhecimentos científicos, bem como, para que a escola, que tem como missão 'fazer aprender', o faça com base em conhecimentos atualizados e uteis para os estudantes. (2016, p. 68).

Sobre a formação continuada, a Lei de Diretrizes e Base da Educação brasileira de 1996 destaca: "§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de

colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério." (Brasil, 2017).

A formação continuada do professorado deve propiciar uma modificação em sua atuação pedagógica, a qual elaborada a partir da necessidade educacional local, promoverá uma transformação no meio atuante, possibilitando ao docente o desenvolvimento de habilidades necessárias para uma atuação eficaz, e consequentemente, uma maior produtividade de seu educandário.

Sobre a formação continuada o Plano Nacional de Educação – PNE, (2014-2024), no tocante as estratégias, destaca: "16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas." Frente à proposição, observamos a presença de importantes peculiaridades apresentadas à formação continuada docente, frisando áreas prioritárias e instituições formadoras, até então, não incluídas na LDB (1996) e Resolução n° 1, de 2002. Neste viés, chamamos atenção para o zelo quanto as instituições formadoras, as quais necessitam, realmente, de qualidade e experiência. A formação continuada docente precisa ser revista qualitativamente, e não quantitativamente, como vem sendo praticada.

> La evaluacion se realiza desde el punto de vista cuantitavo como cualitativo y busca generar indicadores para conocer em qué medida la formación em las práticas educativas y su repercusión em los resultados de aprendizaje del alumnado. (BRZEZINSKI; GARCÍA, p. 27, 2016)

Conforme abordam os autores, na Espanha, a eficiência da formação continuada do professorado é verificada através do desempenho dos alunos. No Brasil, esse fator não é verificado, os resultados das avaliações, mesmo as de grande escala, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e Prova Brasil, pouco influenciam na reformulação desta formação, destacando, ainda, que os programas de formação continuada, quando oferecidos em modalidade de cursos de curta duração, o que representa a maior parte dos Cursos pretendidos pelos docentes, por vezes, não possuem instrumentos para aferir sua qualidade. Outra pertinente questão é a formação continuada dos professores estar estritamente ligada ao valor quantitativo, uma vez que a totalidade de horas acarreta pontos no plano de carreira, o que por muitos professores, infelizmente, se torna o único motivo de frequência, deixando, por vezes, a desejar a qualidade e aprendizado que neles poderiam ser construídos.

Como pressupõe a letra da Lei, é necessário um maior acompanhamento da formação continuada dos professores, para que esta realmente venha a contribuir para o

aperfeiçoamento das habilidades docentes, bem como, os saberes elementares para sua atuação. Não discordamos do fato desta estar correlacionada com o plano de carreira, todavia, uma alternativa salutar seria a construções de relatórios pós formação, os quais entregues aos entes responsáveis pela avaliação e verificação do plano de carreira, aferissem pelas qualidades ali descritas, e não, somente, ao número de horas correspondentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do contato com aportes teóricos que fazem referência ao assunto apresentado, é possível constatar, provisoriamente, que a Resolução n° 2, de 2015, muito vem a contribuir para a valorização docente, principalmente no que tange a Formação Inicial e Continuada do professorado. Referente a Formação Inicial percebemos um aumento significativo nas atividades teórico-práticas, as quais, possivelmente, senão articuladas com a realidade dos licenciandos, contribuirá para a redução da procura por essa modalidade de Ensino. Outro aspecto pertinente a destacar, é relevante a autonomia que a classe magistrarial assume a partir da nova Resolução. A emancipação docente é claramente observada na letra da Lei, assumindo, assim, direta responsabilidade com os processos de ensino-aprendizagem do educandário.

Demais avanços, ainda, são apenas documentais, como a formação a nível superior e específica para cada área de atuação, apesar de incentivos e criação de programas que proporcionam formação gratuita, a garantia do piso salarial, valorização e reconhecimento pela carreira docente, dentre outros.

O que se questiona de forma aprofundada, é a lógica da mercantilização colada na educação, percebe-se no pé da letra os avanços proporcionados, entretanto, também retrocessos, no que tange principalmente a valorização destes profissionais e o apoio a quem esta em formação para este exercício. Contudo, não podemos deixar de lutar e acreditar na educação, os estudos e as possibilidades são inesgotáveis. Está ai, há verdadeira fonte da vida, a perspectiva futura, cabendo então dia-pós-dia solidifica-la e fortalece-la, suas bases, suas políticas, seus profissionais e consequentemente toda a realidade da história de uma nação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Politicas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil**.

Caderno de Pesquisa, volume. 42, nº145. Pg 112-129. Abril 2012

BRASIL. Lei N° 13.005 – **Plano Nacional de Educação - PNE**, Casa Civil. Brasília, DF, 25 jun. 2014

BRASIL. Lei N° 9. 394 - **Diretrizes e Base da Educação Brasileira**. Presidência da República, Casa Cívil. Brasília, DF, 20 dez. 1996

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Brasília, DF, 18 mai. 2001

BRASIL. **Resolução n° 1**, de 11 de fevereiro de 2009. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Brasília, DF, 11 fev. 2009

BRASIL. **Resolução n° 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Brasília, DF, 18 fev. 2002

BRASIL. **Resolução n° 2,** de 19 de fevereiro de 2002. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Brasília, DF, 19 fev. 2002

BRASIL. **Resolução n° 2**, de 1º de julho de 2015. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Brasília, DF, 1 jul. 2015

BRZEZINSKI, I; GARCÍA, C. M. Formación y valoración de profesores em el Plan Nacional de Educación y el Plan de Educación de Andalucía: aproximaciones y distanciamentos**. In: Revista de Formação Docente.** Belo Horizonte. 2016. Disponível em: formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/20/121/1 . Acesso em: 17 jan. 2017

CAPES**. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasilia - DF, 2008. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid. Acesso em: 09 abril, 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a pratica educativa**. SP: Paz e Terra, 1997

FONSECA. M. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro.** São Paulo, 1998. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004. Acesso em 16 fev. 2016

FORPIBID, 2015. Disponível em: http://www.paulorosa.docente.ufms.br/FORPIBID/index.html. Acesso em: 30 mar. 2018

_____. 2016. Disponível em: http://www.paulorosa.docente.ufms.br/FORPIBID/index.html. Acesso em: 05 abr. 2018

_____. 2017. Disponível em: http://www.paulorosa.docente.ufms.br/FORPIBID/index.html. Acesso em: 18 abr. 2018

_____. 2018. Disponível em: http://www.paulorosa.docente.ufms.br/FORPIBID/index.html. Acesso em: 25 maio, 2018

LUCK. Heloísa. **Gestão Educacional:** uma questão paradigmática. 10ª ed. São Paulo: Editora Vozes, 2013

NOGARO, A; PROSPERE, R. **Formação de professores na América Latina e no Caribe: entre olhares Brasil-Haiti.** In: Políticas educacionais e formação de professores. Curitiba. RS: CRV. 2016

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA INSTRUMENTAL E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE SOCIAL DO ENSINO

Liamara Baruffi[1]

Resumo: O presente artigo versa sobre a relação existente entre a formação dos professores de língua inglesa instrumental, seja ela inicial ou continuada, e a qualidade social do ensino, especialmente dessa disciplina, e objetiva analisar a literatura especializada sobre a formação de professores, principalmente de língua inglesa instrumental, e sobre a qualidade social do ensino; estabelecer a relação entre os tópicos; e discutir a importância do ensino de qualidade, contemplando a língua inglesa. Este artigo é constituído por uma pesquisa qualitativa com base bibliográfica, que tem por conclusão a necessidade da formação do professor de língua inglesa instrumental para que sua disciplina também contribua para o tão falado ensino com qualidade social, posto que esta é uma relação direta e de extrema importância na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.
Palavras-chave: Formação de professores. Qualidade social do ensino. Língua inglesa instrumental.

INSTRUMENTAL ENGLISH TEACHER'S INITIAL AND CONTINUOUS TRAINING AND ITS RELATION WITH SOCIAL QUALITY OF TEACHING

Abstract: This essay is about the existing relation between the instrumental english teacher's training, being it initial or continuous, and the social quality of teaching, especially of this subject, and it aims to analyze the specialized literature about teacher's training, especially of instrumental english, and about social quality of teaching; provide the relation between the topics; and discuss the importance of a quality teaching, considering the english language. This paper is constituted by a qualitative research with bibliographic basis, that's concludes the need of instrumental english teacher's training so that this subject can also contribute to the oft-cited teaching with social quality, once that it is a direct relation and of utmost importance in the development of critic and active citizens in society.

Keywords: Teacher's training. Social quality of teaching. Instrumental English Language.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Unochapecó. E-mail: liabaruffi@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A formação do professor de língua inglesa tem se mostrado um assunto de extremo interesse para as minhas pesquisas. Uso o termo "formação" aqui, me referindo às formações iniciais e também continuadas, ambas com o mesmo valor.

Nesse artigo, busco retratar a relação existente entre a formação dos professores de língua inglesa instrumental e a qualidade social do ensino, principalmente com vistas a disciplina de língua inglesa, e para isso, objetivo analisar a literatura especializada sobre a formação de professores, principalmente de língua inglesa instrumental, e sobre a qualidade social do ensino; estabelecer a relação entre os tópicos; e discutir a importância do ensino de qualidade social, contemplando a língua inglesa.

Convém esclarecer, de antemão, que quando abordo a questão da qualidade *social* do ensino, me refiro a função da escola de formar seres humanos integrais, com a preocupação com a totalidade do estudante, e não somente a qualidade do ensino de determinados conteúdos de uma disciplina específica.

Desse modo, ao abordar a formação do professor de inglês instrumental relacionando-a com a qualidade social do ensino, busco explorar de que modo a disciplina de inglês instrumental – que é vista como uma disciplina técnica – tem relação com essa formação integral do ser humano, com o papel de cidadão crítico e atuante na sociedade que será desempenhado pelo estudante.

Para possibilitar essa discussão, este artigo é constituído por uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, e está organizado em cinco capítulos, sendo este o primeiro, com vistas a esclarecer como foi constituída essa pesquisa.

No capítulo dois discuto a formação do professor de língua inglesa instrumental ou, pelo menos, como ela deveria ser, pautada em autores como Volpi (2018), Paiva (2003), Moor, Castro e Costa (2008), Araki (2013), Guimarães (2014) e Beato-Canato (2016). Estes autores abordam assuntos referente a formação de professores e, principalmente, a de professores de língua inglesa. De antemão já problematizo esse tópico tendo em vista a significativa ausência de materiais que tratam sobre a formação do professor de língua inglesa instrumental.

No capítulo três abordo a qualidade social do ensino - assunto latente entre os profissionais da área da educação – conceituando-o e problematizando-o.

Já, no capítulo quatro busco estabelecer a relação entre os dois tópicos tratados nos capítulos anteriores, ou seja, a qualidade social do ensino e a formação do professor de língua inglesa instrumental.

Para finalizar, apresento as considerações finais pautadas na discussão dos capítulos anteriores, nas quais identifico a necessidade da formação do professor de língua inglesa instrumental para que sua disciplina também contribua para o tão falado ensino com qualidade social, posto que esta é uma relação direta e de extrema importância na formação de cidadãos, principalmente nos dias atuais com o advento da internet e, com ela, dos meios de comunicação.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA INSTRUMENTAL

Tudo ao nosso redor vem mudando, evoluindo, se transformando constantemente. Assim, o professor precisa estar atento a estas mudanças através de leituras, estudos e, principalmente, através de formações continuadas. De acordo com Volpi (2008, p.133), "o professor não mais pode ser encarado apenas como um mero monopolizador do saber e transmissor de conhecimentos, senão como aquele que deve desempenhar um papel decisivo na preparação das pessoas para a vida". Do mesmo modo, Paiva (2003, p.14) aponta que "não se justifica mais atribuir à formação de professores dois grupos distintos: o que domina o conteúdo, mas não reflete como ensiná-lo e o que ensina a ensinar um conteúdo que não domina".

Assim, a formação docente, aliada ao domínio do conteúdo a ser trabalhado, pode representar o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Moor, Castro e Costa,

> aprender a ensinar é um processo que se desenvolve, no qual os professores precisam processar e reprocessar seu conhecimento sobre ensinar através de uma variedade de experiências pedagógicas. Da mesma maneira, transformar teoria em prática é primeiro compreender a teoria. (2008, p.172)

O processo formativo do professor de língua instrumental não pode ser diferente. Formar docentes pode ser um processo desafiador, mas é mister que seja feito com qualidade. Não basta ter vasto conhecimento teórico e pouquíssimo conhecimento prático. Muito menos vasto conhecimento prático e pouquíssimo teórico. Ambos precisam estar alinhados, andando lado a lado.

Em específico na área de Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE)[2], ainda persistem, apesar do tempo de utilização desse ensino, lacunas no quesito formação de professores. Nesse aspecto, Guimarães (2014, p.7) conclui que

> ainda que os estudos sobre ELFE, no "hoje", tenham ganhado relevância em publicações na Linguística Aplicada, o debate quanto ao melhor termo, quanto ao conceito e a natureza do ELFE, novas práticas, materiais e planejamentos de cursos, formação de professores para atuar em ELFE são ainda insuficientes, difusos e de urgências do "hoje". (grifo meu)

Araki (2013, p.120) confirmou em sua pesquisa que alguns professores, embora lecionem ou tenham lecionado disciplinas de Inglês Instrumental, "não têm conhecimento sobre o que subjaz a Abordagem Instrumental" e muitos não "tinham conhecimento sobre a importância da análise de necessidades". Sendo este ensino para fins específicos, deve-se ter em mente que é primordial o conhecimento das necessidades dos alunos para o trabalho com esta disciplina, de modo a alcançar os objetivos finais do curso/disciplina. Sem o conhecimento dessas necessidades, os reais objetivos serão difíceis de ser alcançados. Logo, Araki (2013, p. 121) conclui:

> a partir dos resultados da análise, pude comprovar que a formação na área de Inglês instrumental é de fundamental importância ao se lecionar a disciplina[...]. No entanto, quando o professor não tem conhecimento ou formação na área de ESP – além de tempo escasso ou até mesmo nulo para se preparar para tal desafio-, acaba prejudicando as expectativas do aluno por conta de a disciplina não atender as suas necessidades, sejam profissionais ou acadêmicas.

Moor, Castro e Costa (2008, p.179) consideram como o maior desafio para os cursos de formação de professores "fazer com que essas pessoas possam parar, olhar em sua volta e realmente enxergar as práticas pedagógicas existentes, analisá-las e construir uma que seja adequada ao desenvolvimento da aprendizagem deles e de seus alunos". Existem várias práticas pedagógicas que podem ser utilizadas, entretanto há de se adequar cada uma à realidade de cada sala de aula, às necessidades do estudante.

A formação de professores é responsabilidade da universidade. Na área de línguas, os cursos de Letras são os grandes formadores de professores, portanto duas tarefas principais e fundamentais são atribuídas a eles: ensinar a língua estrangeira e formar o docente. (Moor, Castro e Costa, 2008, p. 169). Porém, não nos deparamos tão facilmente com cursos de Letras que capacitem o profissional para trabalhar com língua instrumental. Do mesmo modo, não se

[2] Outra nomenclatura para Inglês Instrumental. Utilizo aqui ambos os termos, sem distinção.

encontram muitas pesquisas referentes a esse ensino, como pode ser visto em Cristóvão e Beato-Canato (2016, p.56):

> tratando especificamente da formação para o trabalho com línguas para fins específicos, realizamos uma busca no banco de teses da CAPES, inserindo várias expressões relacionadas à formação e línguas para fins específicos e não encontramos nenhum trabalho que pudéssemos associar ao nosso tema. Efetuamos a mesma busca no Google e novamente não obtivemos sucesso, o que lemos como um indicador da falta de trabalhos sobre o tema que tratamos nesse texto a partir de algumas de nossas inquietações.

Posto que é evidente a dificuldade de encontrar materiais que versem sobre esse assunto, é fundamental uma análise mais aprofundada do mesmo com vistas para a evolução, tanto da formação do professor de língua instrumental, quanto – consequentemente – do processo de ensino desta.

Outro ponto de fundamental importância quando se trata do ensino da língua inglesa é, evidentemente, o domínio da língua alvo. Entretanto, sabemos que essa não é a realidade. Um grande número de professores que atuam com as disciplinas de língua inglesa não possuem, ou possuem nível básico de proficiência.

Essa lacuna de conhecimento se transforma em uma dificuldade de grande importância, principalmente com as disciplinas de inglês instrumental, haja vista que essa disciplina exige conhecimentos específicos da área de interesse dos estudantes, e não do professor. Desse modo, se um aluno está cursando a disciplina de inglês instrumental do curso Técnico em Mecânica, seus interesses certamente circularão em torno da leitura de manuais mecânicos, que exige o conhecimento de termos técnicos para compreender o manual de um torno mecânico, por exemplo.

Se o professor só possui conhecimento básico da língua inglesa, não será nada fácil para ele compreender e preparar a aula pensando nos seus estudantes e nos conteúdos de seu interesse. Além do mais, ainda pensando em nossa realidade, professores da rede pública, principalmente, possuem um número expressivo de turmas e disciplinas para fechar sua carga horária semanal, o que impacta em não dispor de tempo livre para estudar o conteúdo, buscar aperfeiçoamento para ministrar suas aulas com maior qualidade. E isso tendo em vista uma única disciplina de inglês instrumental para curso Técnico em Mecânica. Agora peguemos como exemplo um professor, com carga horária semanal de 40 horas – quando não de 60 horas – e com disciplinas de inglês instrumental em cursos Técnico em Mecânica, Técnico em Informática, Técnico em Edificações, etc.

Sendo assim, questiono: há a possibilidade de preparação e capacitações para aulas em todos esses cursos? Como deve ser a formação inicial e continuada desse professor? É o que veremos adiante.

3 A QUALIDADE SOCIAL DO ENSINO

Muito se tem falado sobre ensino de qualidade. Entretanto, quando questiono pessoas de meu entorno sobre o que o ensino precisa ter para ser considerado de qualidade, muitas das respostas se perdem no silêncio. Algumas pessoas arriscam suas respostas destacando a infraestrutura da escola, a responsabilidade das partes envolvidas, a formação de professores, a autoridade do professor em sala de aula, etc.

Todas essas respostas fazem sentido, porém não são únicas. Libâneo (2015, p. 62) descreve a educação de qualidade como

> aquela que promove *para todos* os domínios de conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em outras palavras, escola com qualidade social, significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão. (grifo do autor)

Através dessa passagem, percebe-se que aquelas respostas não estão erradas, elas estão incompletas. Um ensino de qualidade não é aquele que prepara o aluno somente para o mercado de trabalho, somente para a parte técnica, ou somente para a parte teórica. A educação, para ser de qualidade, precisa estar voltada para o todo, para o desenvolvimento integral do estudante, afinal, "buscar qualidade em qualquer instituição significa trabalhar com seres humanos para ajudá-los a se constituírem como sujeitos" (LIBÂNEO, 2015, p. 62).

Além de Libâneo, outros autores também discutem a qualidade social do ensino em suas diversas áreas, e algumas visões e perspectivas sobre ela se tornam apropriadas para outras tantas áreas.

Alves (2012, p. 8) apresenta, em seu artigo, uma citação do Secretário Estadual da Educação da época, José Clóvis de Azevedo, que explica:

> Nós temos um objetivo que é a educação de qualidade social, uma educação que tenha qualidade e dialogue com a cidadania, com a formação de um sujeito com

> consciência social, identidade aos conceitos da democracia e com competência técnica, para se colocar no mercado de trabalho e buscar a sua sobrevivência.

Libâneo (2015) ainda destaca que a escola deve ser um espaço onde a criança realmente aprenda, e que aprenda a se posicionar, a pensar, e a agir, o que nem sempre acontece. Ainda mais quando se há a necessidade de "preparar" os alunos para as avaliações do ensino, geralmente realizadas pelo MEC. Esse mesmo autor critica essas avaliações, uma vez que é

> insuficiente julgar a qualidade da escola apenas pelo nível de seus produtos, por mais que os resultados sejam um bom indicativo da qualidade dos processos e das condições da oferta dos serviços. Também não é suficiente, no âmbito das escolas, apenas a aferição do desempenho intelectual dos alunos por meio de provas e exames, porque os resultados da aprendizagem dizem respeito não só à dimensão cognitiva, mas, também, às dimensões afetivas, estéticas, ética, física. (LIBÂNEO, 2015, p. 64)

Mais uma vez Alves (2012, p. 7) se posiciona, trazendo a visão da escola preocupada com a formação social do aluno, e declara que:

> a qualidade social da educação mostra-se humanizadora, promotora da emancipação humana, quando coloca a possibilidade da participação, enquanto direito de cidadania, a necessidade de igualdade de acesso aos bens historicamente construídos pelo homem (PARO, 2007), a gestão democrática da escola pública e seus mecanismos de participação popular e o reconhecimentos dos profissionais da educação

Sabe-se que nem sempre se consegue mensurar as dimensões afetivas, estéticas, sociais, éticas e físicas (quem sabe pelo fato de elas não precisarem ser mensuradas). Mas é nesses quesitos que entra o olhar crítico do professor, o olhar analítico, que busca compreender seu estudante e suas necessidades e/ou conquistas. Ou seja, para mensurar a qualidade no ensino o professor, e também os gestores, devem olhar para o estudante de forma analítica tendo como referência "*o que os estudantes aprendem, como aprendem e em que grau são capazes de pensar e atuar com o que aprendem*" (LIBÂNEO, 2015, p. 64).

> A garantia da qualidade social do ensino implica, portanto, a crença na possibilidade de educar a todos como condição para a igualdade e inclusão social; um trabalho escolar integrado e articulado, com a participação coletiva na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico e do currículo; a atuação competente dos professores nos conteúdos e na metodologia de ensino, implicando a relevância social desses conteúdos; a obtenção de bons resultados escolares que evidenciem o trabalho das escolas e dos professores. (LIBÂNEO, 2015, p. 66)

Apesar desse conceito de qualidade social do ensino parecer algo simples, os seus desdobramentos não o são, haja vista que as visões e perspectivas sobre ela são muitas. Weber (2008, *apud* CARVALHO, 2012) destaca que

> Há discursos [...] que considera a construção da qualidade social da educação [...] um processo multifacetado que requer, simultaneamente, condições escolares adequadas, profissionalização docente, gestão democrática, consideração das características dos alunos, articulação com a comunidade e com entidades da sociedade civil, avaliação dos processos pedagógicos, administrativos e técnicos, presença ativa da comunidade circundante, participação ativa da comunidade escolar.

Seguidas essas condições, as escolas brasileiras estariam em destaque mundial, mas sabemos que essa não é nossa realidade.

Portanto, a qualidade social do ensino está mais conectada com os conteúdos que o aluno levará para a sua vida, e não nos conteúdos que, muitas vezes, constam no currículo somente como pré-requisitos.

4 A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A QUALIDADE DO ENSINO

Tendo como base a breve revisão bibliográfica sobre a formação de professores de língua inglesa instrumental e também sobre a qualidade social do ensino, torna-se evidente que existem falhas nessa formação de professores, uma vez que é raro as universidades contemplarem o ensino de língua instrumental em seus cursos de Letras, com vistas a formação inicial dos futuros professores, o que implica, também, no conhecimento de que existe essa abordagem de ensino e no interesse dos professores buscarem fora da universidade essa formação, podendo ser ela uma formação continuada.

Para esclarecer, Libâneo (2015, p. 187) diferencia a formação inicial da continuada.

> A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Mas afinal, qual é a relação da formação inicial e continuada com a qualidade social do ensino? A resposta vem, mais uma vez, através de Libâneo (2015, p. 187), que diz que a formação continuada

> torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos.

Com tantas modificações que a sociedade atual vive, não pode mais ser aceito o professor que utiliza o livro didático como único instrumento de sala de aula. Também não é mais válido o professor que utiliza o retroprojetor, mas que a única importância do equipamento é a projeção de texto ou de atividades para os alunos copiarem. E então entra em cena a formação continuada, com vistas a dar maior conhecimento ao professor para que ele, sim, possa fazer a diferença em sua sala de aula, para que ele possa garantir a formação de qualidade do seu aluno. Ainda, de acordo com Libâneo (2015), a formação continuada não serve somente para desenvolvimento profissional dos professores e especialistas, serve para desenvolvimento pessoal e cultural também, pois é através da formação continuada que muitos professores enfrentam e resolvem problemas, criam e recriam estratégias de trabalho, que auxiliam na vida profissional e pessoal.

Tendo esse viés pessoal e profissional, fica claro que a formação continuada pode ocorrer tanto no período de jornada de trabalho, quanto fora dela. A troca de experiências nos bate papos com outros professores, leituras realizadas, isso também se configura como formação continuada. Como diz o autor abaixo citado, a formação continuada "é responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação" (LIBÂNEO, 2015, p. 188).

Isto posto, essa relação se torna, de certo modo, óbvia. O ensino só terá qualidade social se o professor estiver munido dos conhecimentos necessários para a preparação do estudante. Essa preparação é a preparação para a vida, como cidadão crítico e atuante, como cidadão que domina a leitura e a compreende, que se vale de seu conhecimento para compreensão da realidade, enfim, que faça e aconteça em nossa sociedade.

Ainda assim, muitas vezes sou questionada sobre onde a língua inglesa se encaixa nessa educação de qualidade. Trazendo, mais uma vez a nossa realidade à tona, vemos a língua inglesa em todos os lugares. Em era de *Whatsapp*, *Facebook, E-mail*, enfim, de tantas

tecnologias, a língua inglesa é essencial para a compreensão destas, e já chegamos em um período em que a utilizamos para comunicação em vários lugares, com o advento das passagens aéreas e viagens internacionais. Ou seja, a língua inglesa precisa estar incluída, e precisa ser de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente, por conseguinte, que a formação do professor (tanto inicial quanto continuada) está diretamente conectada com a qualidade social do ensino, uma vez que se o professor não estiver inteirado sobre as situações do mundo atual, se ele não estiver preparado para lidar com as mudanças que estão ocorrendo na sociedade, qual será sua atuação para tornar seu aluno um cidadão atuante na sociedade em que ele vive? Qual será o nível de conhecimento de mundo que este estudante terá? Como o estudante se posicionará na sociedade se ele não recebeu embasamento necessário para compreender as situações vivenciadas?

Referente ao ensino de inglês instrumental, essa relação permanece. E arrisco a dizer que a disciplina de língua inglesa, de modo geral, tem um papel extremamente importante no que concerne a qualidade social do ensino, visto que um dos pontos principais da disciplina é variação cultural existente entre os países proporcionando ao estudante uma visão mais ampla de sociedade, de cultura, de linguagem, de educação, de mundo.

Com relação aos questionamentos levantados no decorrer do texto, referente a preparação e capacitação do professor de língua inglesa instrumental, acredito que há, sim, essa possibilidade. O professor pode ter suas formações continuadas voltadas para a sua área em específico, e nessas formações podem ser elaborados materiais didáticos de acordo com a sua experiência de sala de aula, com conteúdos que contemplem seus alunos. Ainda, se em cada semestre o professor participar de uma formação continuada (que não seja palestra motivacional, palestras com mais do mesmo), de acordo com suas necessidades, em cada ano o professor poderá elaborar materiais didáticos que podem servir de base para seu ensino. Mas para isso, torno a dizer, o domínio da língua alvo é extremamente necessário.

Cabe ressaltar, ainda, duas ações que podem ser desenvolvidas para incentivar a formação continuada dos professores e, com isso, favorecer a qualidade social do ensino, citadas por Libâneo (2015): 1) garantia de horas remuneradas para seminários, reuniões, reflexões coletivas, etc.; 2) criação de um Centro de Apoio à Formação Continuada.

> Esse centro, além de receber professores da rede de escolas para as atividades de formação e capacitação dentro do espírito de associar práticas formativas aos contextos reais de trabalho, ofereceriam não apenas orientação profissional [...], mas também recursos materiais de apoio. [...] A manutenção desse Centro poderia ter apoio financeiro e material das Secretarias de Educação estaduais e municipais mediante convênios de parceria, já que a rede pública de ensino seria a mais beneficiada. (LIBÂNEO, 2015, p. 190)

Tendo o comprometimento do profissional da educação com a sua formação continuada e o auxílio e reconhecimento das entidades governamentais e gestoras, a qualidade social do ensino se torna uma consequência real desse processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. A. M. **Qualidade total x qualidade social:** duas correntes dicotômicas na educação pública do Rio Grande do Sul no início do século XXI. IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/155/102>. Acesso em 11 Jul. 2018.

ARAKI, L. E. **A disciplina Inglês Instrumental no Ensino Superior e as representações de seus professores:** um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). 2013.

CARVALHO, R. T. de. **A qualidade social da educação básica no discurso do ministério da educação**. Revista Estudos de Sociologia, v.2, n. 18, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235244/28265>. Acesso em 11 Jul. 2018.

CRISTOVÃO, V.L.L.; BEATO-CANATO, A.P.M. **A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais.** D.E.L.T.A., v. 32.1, 2016, p.45-74.

GUIMARÃES, R.M. **O ensino de línguas para fins específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje**. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/227-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe-no-brasil-e-no-mundo-ontem-e-hoje>. Acessado em: 20 mai. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da Escola: teoria e prática.** 6ª ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

MOOR, A.M; CASTRO, R.V.; COSTA, G.P. O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental. In: LEFFA, V.J.(org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2.ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p.165-183.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003, p. 53-84.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V.J.(org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** 2.ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p.133-141.

PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE TRABALHO DOCENTE EM PUBLICAÇÕES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Bueno, Lucimara De C. (PG) [1]

Zambon, Luciana B. (O)[2]

Resumo: Este trabalho é um recorte da pesquisa que está sendo desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional (PPPG-UFSM), acerca do Trabalho Docente (TD) em uma Escola Pública de Ensino Médio. Neste momento, focalizamos nossas ações no estudo de revisão de literatura, com o objetivo de estabelecer um panorama de pesquisas da área de educação, sobre a temática Trabalho Docente. Para isso, definimos a busca de artigos publicados em periódicos do estrato A1 do Qualis/CAPES educação, no período 2013-2018. A identificação dos artigos foi realizada mediante leitura de todos os títulos dos artigos publicados em seis (06) periódicos. Para esta apresentação será mostrada 13 artigos da análise de 24 artigos selecionados. Elaboramos um roteiro para análise textual (quadro-analítico), o qual permitiu coletar foco/objeto e intenções de pesquisa de cada artigo. A partir disso, estabelecemos eixos temáticos/categorias e fizemos uma análise das contribuições dos resultados apresentados dialogando com alguns teóricos que corroboram da mesma ideia.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Educação Básica. Produção Acadêmica.

PANORAMA DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE TRABAJO DOCENTE EN PUBLICACIONES DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

Resumen: Este trabajo es un recorte de la investigación que está siendo desarrollada en el ámbito del Máster Profesional (PPPG-UFSM), acerca del Trabajo Docente (TD) en una Escuela Pública de Enseñanza Media. En este momento, enfocamos nuestras acciones en el estudio de revisión de literatura, con el objetivo de establecer un panorama de investigaciones del área de educación, sobre la temática Trabajo Docente. Para ello, definimos la búsqueda de artículos publicados en periódicos del estrato A1 del Qualis / CAPES educación, en el período 2013-2018. La identificación de los artículos fue realizada mediante lectura de todos los títulos de los artículos publicados en seis (06) periódicos. Para esta presentación se mostrarán 13 artículos del análisis de 24 artículos seleccionados. Elaboramos un guión para análisis textual (cuadro-analítico), el cual permitió recolectar foco / objeto e intenciones de investigación de cada artículo. A partir de eso, establecimos ejes temáticos / categorías e hicimos un análisis de las contribuciones de los resultados presentados dialogando con algunos teóricos que corroboran la misma idea.

Palabras clave: Trabajo Docente. Educación básica. Producción Académica.

[1]Professora da Educação Básica e acadêmica do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria. Email:lucimaracbueno@gmail.com
[2]Departamento de Administração Escolar, Universidade Federal de Santa Maria. Email: luzambon@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa que está sendo desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional (PPPG-UFSM), acerca do Trabalho Docente em uma Escola Pública de Ensino Médio. Neste momento, focalizamos nossas ações no estudo de revisão de literatura, com o objetivo de estabelecer um panorama de pesquisas da área de educação, sobre a temática Trabalho Docente.

A pesquisa tem sua relevância ancorada na necessidade de um aprofundamento da temática para resoluções de problemas no contexto do trabalho escolar. Para isso, busca-se compreender, através da revisão de literatura, como vem sendo abordada a temática do trabalho docente no âmbito das pesquisas para, a partir disto, conseguir estabelecer relações que possam contribuir para o melhoramento e possível reflexão sobre o trabalho no local em que se insere a pesquisa, a Escola Pública de Ensino Médio.

Estamos compreendendo a docência ancorados, especialmente, em Tardif (2012). Nessa perspectiva, a docência é uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu "objeto" de trabalho, que é justamente outro ser humano; por isso trata-se de um trabalho interativo: se professor e aluno não interagem não há aprendizado, nem do professor nem do aluno. É um processo que somente tem sentido se houver entre os sujeitos a comunicação. Assim, a consequência de tal pressuposto é o de que o "objeto humano" faz com que o trabalho da docência tenha significado. Não há como pensar em ensino e em docência sem antes olhar para o "objeto" do trabalho, que é outro ser humano. Tardif (2012, p.35) ressalta que a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.

Portanto, no âmbito da docência, o trabalhador também sente as interferências do objeto. Diferentemente de um trabalhador operário que manuseia e molda o produto, no contato com o "objeto humano" as relações são muito diferentes: tanto o professor quanto o aluno sentem as "reações" de um e de outro.

O trabalho docente pode ser, ainda, compreendido como um trabalho, ao mesmo tempo, codificado e não codificado.

Ele é visto como codificado porque é um trabalho que traz em sua carga histórica e cultural algo que é composto por obrigações formais, regido por regras e procedimentos,

sendo simultaneamente rotineiro e imprevisível. Por outro lado, pode ser compreendido como não codificado quando considerada a sua informalidade, os aspectos implícitos e invisíveis existentes no oficio. Sendo assim, o trabalho docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas trata-se de uma construção social que comporta múltiplas características e cuja descrição metódica provoca necessariamente escolhas epistemológicas.

Como implicação, o trabalhador docente vai se sobrecarregando diante de tantas tarefas a serem cumpridas. Diante de tal cenário, ele assemelha-se mais a um trabalhador que precisa cumprir obrigações e exigências, calcadas pelo tempo, pelo resultado, é controlado, mensurado.

Por outro lado, é impossível "controlar" o trabalho docente ou realizar exatamente o que foi planejado. Ensinar agrega algo de novo em cada situação, justamente por envolver, no trabalho, outros seres humanos.

Assim, outra demanda ao professor é a necessidade de levar em conta a realidade de cada sujeito. Todas essas características, resumidas aqui, estabelecem importantes implicações para o trabalho docente, que precisam ser consideradas no âmbito dos estudos sobre a docência.

2 DESENVOLVIMENTO

Para atingir o objetivo pretendido, qual seja, estabelecer um panorama de pesquisas da área de educação, sobre a temática Trabalho Docente, foram primeiramente definidos os critérios para os recortes a serem realizados. Assim, definimos a busca de artigos publicados em periódicos Qualis A1, da área de educação, com grande circulação nacional, a saber: Educação em Revista, Educação (Santa Maria), Revista Brasileira de Educação, Revista Educação & Realidade, Revista Educação e Sociedade e Revista Educação e Pesquisa.

O levantamento de artigos foi feito mediante leitura dos títulos, resumos e palavras-chave que retornaram da busca pelo termo "trabalho docente", no período 2013-2018. Inicialmente, foram identificados 34 artigos, que se referiam a trabalho docente. Após leitura cuidadosa desses artigos, foram selecionados aqueles que efetivamente tratavam sobre a temática Trabalho Docente. A amostra final ficou constituída de 24 artigos publicados em periódicos.

Para análise desses artigos selecionados, elaboramos um roteiro para análise textual (quadro-analítico), o qual permitiu coletar foco/objeto e intenções de pesquisa de cada artigo.

A partir disso, estabelecemos 04 eixos temáticos/categorias e fizemos uma análise das contribuições dos resultados apresentados.

3 CONSTITUIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Da análise realizada, estabelecemos 04 Eixos Temáticos em relação ao foco e às intenções das pesquisas analisadas. Neste trabalho, apresentamos um recorte dos resultados obtidos no estudo de revisão de literatura realizado, focalizando o eixo mais recorrente, com maior número de artigos (13 artigos), o qual trata de "*Influências externas sobre o trabalho docente*". A seguir, apresentamos uma síntese das pesquisas identificadas nesse eixo temático e uma síntese do conjunto de resultados construídos pelos pesquisadores identificando aproximações e afastamentos.

Os 13 artigos identificados nesse eixo possuem focos de pesquisa específicos, o que permitiu desdobramentos em subcategorias. Cinco artigos podem ser aproximados na medida em que realizam pesquisa empírica para analisar implicações e impactos das políticas educacionais sobre o trabalho docente.

Quanto aos resultados, os artigos convergem na afirmação de que as atuais políticas educativas depositam sobre os ombros das escolas e dos professores a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos alunos. Identificam, ainda, a ausência de reconhecimento e valorização da imagem do professor no contexto social, com consequências para a prática pedagógica, as relações entre pares e a autoestima e identidade profissional. Os autores identificam também situações conflituosas para os professores, como a ampliação de suas funções na escola, sem contrapartidas.

No trabalho intitulado "**Qualidade e Trabalho docente: as experiências e oportunidades de aprendizagem dos professores**", Rosalinda Herdeiro e Ana Maria Silva (2014) propõem-se compreender o impacto sobre o trabalho docente de legislação produzida recentemente com o objetivo expresso da melhoria da qualidade do trabalho docente.

É uma investigação levada a cabo em Portugal, a qual possui como foco de pesquisa as implicações das políticas educacionais sobre o trabalho docente. As informações recolhidas deram-se através de narrativas orais e escritas, grupos de discussão e questões abertas de um questionário aplicado a 396 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para Herdeiro e Silva (2014, p. 240):

> Os professores sofrem os efeitos da pressão política e das novas exigências, podendo atravessar uma crise de identidade profissional. Cada vez mais os docentes se sentem sobrecarregados de trabalho, experienciando vivências profissionais, de reconhecimento ou não reconhecimento do seu trabalho que marcam positiva ou negativamente o seu desenvolvimento profissional.

Conforme as autoras, a sobrecarga das pressões advindas das reformas políticas interfere na qualidade do trabalho dos professores. Em diálogo com Tardif (2012), verifica-se a mesma problemática tanto na Europa quanto na América do Norte: os professores se sentem desvalorizados e a profissão docente sofreu e vem sofrendo forte desprestígio, o que quer dizer que a preocupação e a necessidade de mudanças na educação são igualmente necessárias em diferentes contextos. Tardif identifica algumas demandas a respeito disso:

> - Dar poder, sobretudo aos estabelecimentos locais e aos atores da base;
> - Promover uma ética profissional fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado;
> - Construir com as pesquisas uma base de conhecimentos ao mesmo tempo rigorosa e eficiente que possa ser realmente útil na prática;
> - Derrubar as divisões que separam os pesquisadores e os professores experientes e desenvolver colaborações frutuosas;
> - Valorizar a competência profissional e as práticas inovadoras mais que as ações realizadas segundo receitas ou decretos;
> - Introduzir nos estabelecimentos escolares uma avaliação do ensino que permita uma melhora das práticas e dos atores;
> - Fortalecer a responsabilidade coletiva dos professores e favorecer sua participação na gestão da educação;
> - Integrar os pais na vida da escola e nos processos de decisão a respeito dos alunos;
> - Reduzir a burocracia que desvia muitas vezes as reformas a seu favor;
> - Introduzir no ensino novos modelos de carreira favorecendo uma diversificação das tarefas;
> - Valorizar o ensino na opinião pública. (TARDIF, 2012, p.26)

Podemos perceber, portanto, que tais proposições não são diferentes das que por aqui também pleiteamos para que o processo de melhoria na profissionalização do ensino e no trabalho docente aconteça.

Para concluir, as autoras inferem que a qualidade do trabalho docente está comprometida pelo descontentamento profissional dos professores. Este descontentamento resulta, em grande medida, da ausência de reconhecimento, nomeadamente pelos superiores hierárquicos, cujos efeitos se refletem negativamente na identidade vivida pelos professores e na sua prática docente.

Maria Helena Augusto (2013), em seu artigo "**Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente**", focaliza as implicações das políticas educacionais de resultados sobre o trabalho docente. Como objetivo, a autora reflete sobre as consequências das políticas de resultados no trabalho docente, especificamente no estado de Minas Gerias, as quais estabelecem sistemas de avaliação da educação básica em

sua rede escolar pública, prevendo bonificações salariais associadas ao desempenho dos professores, denominado *Prêmio de Produtividade*.

Augusto (2013, p. 1282) salienta que:

> A política de resultados, como vem sendo feita em Minas Gerais, é um modelo que coloca sobre os ombros das escolas e professores a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso dos alunos, como se o desempenho acadêmico do aluno dependesse exclusivamente da ação pedagógica do professor, que deve, segundo tal lógica, monitorar resultados, contribuir na economia de despesas, sempre em sintonia com os objetivos mais amplos do governo.

O texto refere-se aos usos que o governo do estado de Minas Gerais faz dos resultados das avaliações: ao invés de apontar caminhos em busca da efetividade do direito à educação de qualidade social para todos, os resultados têm servido para instrumentalizar a ação política, na promoção de mecanismos de premiação de desempenhos considerados exitosos e de sanções e punições em caso de fracassos.

Já o artigo: "**Controlar ou avaliar o trabalho docente? Estratégias dos diretores numa organização escolar híbrida**" de Anne Barrère (2013) levanta questionamento a respeito das tensões e questões que se colocam no sistema educativo francês sobre a reforma de avaliação do desempenho dos professores, a qual atribuía aos diretores à competência de avaliá-los. Possui como foco de investigação as implicações das políticas educacionais, especificamente as reformas de avaliação, sobre o trabalho do professor na escola naquele contexto. A autora faz uso de pesquisa qualitativa, realizada em 2005, junto a 40 diretores de escolas secundárias no norte da França.

Para concluir Barrère (2013, p. 298), argumenta que:

> [...] sem fazer uma referência particular ao mundo escolar, o mundo do trabalho e das organizações oscila, hoje, constantemente, entre a manutenção e mesmo o fortalecimento dos procedimentos de controle burocrático e sua contestação, visando à introdução de outros modos de controles, mais flexíveis, capazes de responder aos eventos e com preocupações de eficiência. É exatamente o que está acontecendo nos estabelecimentos escolares franceses, onde os incentivos à avaliação – dos estabelecimentos, dos professores – coexistem, hoje, com procedimentos bastante formais de controle. O estabelecimento burocrático ainda não foi substituído pelo "pós-burocrático", os dois se sobrepõem, numa espécie de confusão organizacional que pode dar a impressão, aos professores, de um vai e vem permanente entre um sistema e outro.

Neste sentido, pode-se perceber que a formas burocráticas de controle, mesmo que de maneira tidas como mais flexível, ainda estão vivas nos ambientes escolares franceses e priorizam a eficiência no trabalho. Historicamente, sabemos, o processo de controle externo vem sendo contestado nas mais variadas instituições, principalmente no ensino. Nesse sentido, a autora sustenta que as decisões e iniciativas tomadas pelas políticas educacionais

deveriam levar mais em consideração o que pensam e como agem os professores e quais as dificuldades são percebidas no âmbito escolar.

Esta temática é discutida por Libâneo (2015), ao identificar formas de poder hierárquico nas escolas, tais como a comunicação vertical, de cima para baixo, priorizando a noção de execução de tarefas planejadas em outros espaços e por outros sujeitos. Na contramão do que Barrère identifica no seu estudo, a literatura aponta, para a equipe diretiva da escola, um papel diferente daquele pautado no controle do trabalho, sendo orientado para o desenvolvimento de um ambiente educacional democrático, caracterizado pelo envolvimento coletivo dos profissionais da escola na organização escolar, capaz de promover formação crítica dos alunos.

Na mesma direção, o artigo "**Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica**", escrito por Luís Armando Gandin e Iana Gomes de Lima (2015), possui como foco de investigação as implicações que programas de intervenção externos causam sobre o trabalho docente. A partir de uma pesquisa empírica, realizada mediante entrevista com professores dos anos iniciais de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul e observações de suas aulas, os autores analisam as transformações no trabalho docente desses professores causadas pela adoção do programa de intervenção pedagógica de alfabetização produzido pelo Instituto Alfa e Beto, decorrente de uma medida da secretaria estadual de educação. As professoras que atuavam em escolas que adotaram esse programa, segundo os autores, receberam manuais sobre como trabalhar com o método adotado pelo instituto para o processo de alfabetização, livros didáticos elaborados pelo instituto com todas as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, bem como um cronograma a ser seguido com as lições dos livros que deveriam ser executadas a cada dia do ano letivo, além de testes prontos a serem aplicados nos alunos ao longo do ano.

Gandin e Gomes (2015) posicionam-se afirmando que a adoção de sistemas apostilados e de programas de intervenção pedagógica situam-se como medidas pautadas por uma configuração gerencialista do Estado, perspectiva na qual ele deixa de ser provedor das políticas para tornar-se seu gestor ou regulador.

A partir dos resultados obtidos, os autores afirmam que os professores investigados transformam-se em executoras de um programa preconcebido, perdendo parte de sua autonomia, ao mesmo tempo em que novas tarefas, voltadas ao controle dos conteúdos e ritmos, precisam ser aprendidas. Tais movimentos são analisados à luz dos conceitos de

desqualificação e requalificação, os quais produzem um processo de intensificação do trabalho docente.

O artigo "**O trabalho docente e a produtividade: recuperando marcos fundadores**" tem como foco de pesquisa a exigência de produtividade no trabalho docente, o qual possui seu marco na história secular do Brasil, ou seja, no início do desenvolvimento industrial e do sistema de educação profissional, industrial e técnica. A pesquisa realizada por Maria Ciavatta (2013) apresenta um resgate histórico de alguns marcos fundadores da produtividade, no trabalho e na educação, para melhor compreensão da lógica que se legitima, atingindo a essência da atividade docente. Primeiramente, a autora faz uma breve apresentação da produtividade; depois apresenta alguns de seus marcos fundadores na história do país; e, por último, a particularidade de um desses marcos, a presença da CBAI (Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial).

Como destaca na conclusão do artigo:

> Dos anos 1930 em diante e, particularmente, nas décadas de 1940 e 1950, o Estado assume o problema da educação como uma questão de preparo para a indústria, de forma que se universalizam as necessidades empresariais, como se estas fossem as necessidades do trabalhador em matéria de educação. Ao Estado caberia a principal responsabilidade sobre o ensino industrial, o qual teria a tarefa de conciliar a formação humana com a preparação para o trabalho na indústria. A primeira seria o interesse do trabalhador. A segunda seria o interesse da empresa que tinha sua melhor expressão na defesa da produtividade do trabalho e do trabalhador. (CIAVATTA, 2013, p.502).

O que se evidencia no excerto é um jogo de interesses. Na verdade, a escola, historicamente, é ligada ao progresso da sociedade industrial e dos Estados modernos. Pode-se dizer, então, que ela reproduz resultados e que, de certa forma, satisfaz a um público interessado, submetendo professores e alunos a cumprir regras estabelecidas pelo "público interessado".

Essas regras são ditadas por um sistema que é próprio, que precisa ter controle sobre os agentes escolares.

Para finalizar, Ciavatta (2013) observa que nas transformações ocorridas pós-revolução industrial um ambiente favorável à presença das ideias advindas dos Estados Unidos, incorporando professores e industriais brasileiros a seu projeto e implantando medidas técnico-educacionais de interesses ao desenvolvimento industrial local, que, naquele momento, já caminhava para uma progressiva associação com o capital internacional.

Somam-se aos estudos que investigam implicações de políticas educacionais no trabalho docente, aqueles que tratam de aspectos mais amplos, relacionados a mudanças ou demandas sociais que impactam no trabalho desenvolvido pelos professores.

O primeiro artigo situado nessa subcategoria analisa os efeitos da demanda por atenção à diversidade na educação sobre os professores. Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves (2013), em "**A diversidade na escola e as novas demandas para o trabalho docente**" defende a hipótese de que, diante da emergência de novas políticas educacionais voltadas para o atendimento à diversidade, aumentam as pressões sobre o professor. Uma agenda mais aberta à diversidade, no contexto de um sistema que exige uma performance escolar homogênea no final do processo, deixa em evidência as contradições do próprio sistema escolar, afirma o autor. Assim, cabe ao professor lidar com o paradoxo da abertura à diversidade social e ao mesmo tempo o controle dos mecanismos de avaliações sistêmicas

Por sua vez, o artigo "**Crise da educação escolar e percepções dos professores sobre o seu trabalho: identidade profissional e clima de escola em análise",** de Fátima Pereira e Ana Mouraz (2015) centra-se nas implicações das transformações no contexto social sobre a escola e o trabalho docente. Nesta perspectiva, as autoras descrevem que a cada dia as escolas e os professores são confrontados com novos mandatos sociais que são incompatíveis com os princípios organizadores da escola tradicional moderna e isso gera um espaço de tensões e de conflitos que levam o professor a realizar as atividades como forma de obrigação de produzir os resultados exigidos por tais mandatos. Em seu estudo, os autores percebem que os professores mantêm como primeira fonte de identidade profissional a relação pedagógica que desenvolvem com os alunos e a ação instrumental da educação escolar, ou seja, a ação rotineira que se faz no dia a dia do trabalho na escola.

No artigo intitulado "**Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa**", Claudio Pinto Nunes e Dalila Andrade Oliveira (2017) realizam estudo de cunho bibliográfico para analisar a profissão docente no contexto social contemporâneo, focalizando quatro aspectos: trabalho, carreira, políticas de formação/desenvolvimento profissional docente e a prática educativa. Os autores partem do pressuposto de que as mudanças de natureza tecnológica e econômicas produzem reflexos, com implicações e exigências diretas para a escola, influenciando o trabalho do professor.

Nunes e Oliveira (2017) evidenciam a necessidade de maior articulação entre as políticas públicas e o trabalho docente, de modo que o professor não seja responsabilizado pelo fracasso ou sucesso da aprendizagem dos estudantes. Já a escola precisa estar cada vez mais

atenta para as necessidades de seu tempo, com desenvolvimento profissional do professor e com qualidade das condições de exercício da docência, tanto no que tange aos recursos materiais como no que diz respeito aos modos de organização e gestão do ensino e da escola.

No artigo **"Las tecnologías para la innovación y la práctica docente**", Carlos Marcelo (2013) parte da constatação de que vivemos num contexto que passa por constantes mudanças para questionar por que as escolas seguem funcionando a partir de processos considerados obsoletos.

Para tanto, visita autores que tratam da temática mudanças e inovações educacionais para discutir três elementos: o professor como inovador, os contextos nos quais se produzem ou implementam inovações e as inovações educacionais.

De acordo com Marcelo (2013) para que a escola siga sendo um espaço de inovação, é necessário renovar o compromisso com uma aprendizagem de qualidade aos alunos. Para isso, a escola deve rever tanto os conteúdos curriculares que configuram o currículo escolar quanto os próprios processos de ensino e aprendizagem vigentes, o que supõe um sério trabalho para os professores como profissionais da educação.

Um terceiro grupo de artigos analisa as interferências externas sobre o trabalho do professor do ponto de vista dos discursos teóricos produzidos sobre a docência e a escola.

Em seu artigo "**Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais",** Maria Assunção Flores (2014) procura identificar e analisar os discursos que têm marcado o debate sobre o profissionalismo docente, procurando perceber as suas implicações sobretudo ao nível das identidades dos professores e da (re)construção da profissão docente, no intuito de sintetizar as principais tendências e pontos de discussão na literatura existente nesse domínio. O foco de pesquisa é direcionado às implicações dos discursos sobre profissionalismo docente na identidade dos professores.

Segundo a autora, para compreender o profissionalismo docente (e o modo como este tem sido afetado ao longo dos tempos) é preciso compreender o trabalho dos professores, o modo como estes se veem enquanto profissionais (e como os outros os veem), e também a consideração do contexto – social, político e cultural – em que se inscreve, dado que se trata de um conceito que não é estático, mas antes dinâmico e contextualizado.

Para finalizar, afirma que as alternativas aos cenários mais pessimistas que decorrem das políticas atuais no campo da educação passam por um maior ativismo por parte dos professores, tendo como lema central a defesa e o reconhecimento do ensino na sua multidimensionalidade e complexidade com vista à (re)construção do profissionalismo "a

partir de dentro", numa perspectiva de valorização da profissão docente em contextos cada vez mais desafiadores.

Também caracterizado como ensaio teórico, o artigo "**Trabalho imaterial e trabalho docente**", de Álvaro Moreira Hypolito e Paulo Eduardo Grishcke (2013) amplia a discussão sobre as influências no trabalho docente, apontando consequências da organização do trabalho na sociedade capitalista sobre o trabalhador docente. Possui como foco de pesquisa a implicação da conceituação de trabalho docente como trabalho imaterial e objetiva discutir a tendência do trabalho na sociedade capitalista no contexto da reestruturação produtiva contemporânea. Os autores argumentam a favor da perspectiva que sustenta a tendência de aumento e consolidação da forma de trabalho imaterial, como modo hegemônico na sociedade do conhecimento.

Outra vez se evidencia que as transformações, políticas, tecnológicas, culturais e econômicas, ocorridas na sociedade desde o final do século XX, trazem influências diretamente ao trabalho docente. Como salientam Hypolito e Grishcke (2013), trata-se de uma época de transição que se reflete nas formas de poder e nas formas de conhecimento. Outra reflexão realizada pelos autores no artigo refere-se ao controle exercido sobre o saber docente e o conhecimento escolar, com a intenção de transformá-lo em mercadoria. Assim, argumentam que o trabalho docente está submetido a formas de controle e de intensificação, articuladas por modelos de organização escolar gerencial que afetam as condições físicas do trabalho, bem como aspectos emocionais e afetivos dos trabalhadores.

Hypolito e Grishcke (2013) concluem a partir de sua análise que o trabalho docente é um campo de estudo muito vasto a ser explorado devido às profundas transformações da escola e da educação influenciadas pelas transformações que ocorrem na sociedade de mercado e no mundo do trabalho e, também, é um exemplo de tendência social de hegemonia do trabalho imaterial na sociedade.

Elaine Conte (2014) debate no ensaio teórico **"Tempo e performance no trabalho docente"**, o tempo da formação docente levando em consideração a performance como pressuposto inevitável à ação linguístico-expressiva no mundo. Afirma que, cada vez mais, o tempo surge como um fator importante à performance, uma vez que o trabalho docente exige atitudes de criação e de reconhecimento de valores receptivos à alteridade.

Conte (2014) enfatiza, em seu texto, que a performance se faz presente como fenômeno complexo e integrador de diferentes visões de mundo e tempos de aprendizado, pois tem seu significado a partir da necessidade de responder às mudanças da vida.

Nesta perspectiva, há nesta problemática um desafio pedagógico que é o de aprender com os outros nas múltiplas possibilidades de interação com o conhecimento e de transformar as condições de vida daqueles que seguem afetados por problemas sociais.

Por fim, o artigo "**Trabalho docente em sala de aula: interferências externas**", analisa interferências que se realizam diretamente sobre a sala de aula, por agentes internos e externos à escola. Solange Ana Dalla Vecchia e Ademar de Lima Carvalho (2017) analisam nesse artigo situações que interferem na prática docente e no desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico, a partir de observações em sala de aula, em escolas da Rede Pública. Carvalho e Vecchia (2017) salientam que o trabalho do professor é influenciado por situações do cotidiano escolar, como interrupções causadas por agentes externos e internos à escola, que acabam gerando um desconforto para o trabalhador e intervindo no processo de ensino e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho podemos perceber que o trabalho docente é tema de estudo recorrente nas pesquisas da área de educação. A maior parte das pesquisas identificadas nos periódicos analisados focaliza as influências externas sobre o trabalho.

Foi possível observar que grande parte dos artigos identificam e discutem um processo de intensificação de prescrições e interferências externas para o Trabalho Docente, as quais se produzem em diferentes contextos, com origem de natureza diversa, passando pelas mudanças sociais amplas e suas implicações para a escola, políticas públicas e discursos teóricos, produzidos tanto pela academia, como pelo setor privado, que cada vez mais ganha espaço nas discussões e decisões educacionais. Dessa forma, recaem sobre os professores diferentes conflitos que se estabelecem a partir dessas interferências externas à escola, responsabilizando-os direta e unicamente pela qualidade do trabalho escolar.

O professor sofre uma desvalorização enorme quando vê sua autonomia prejudicada, quando possui uma formação deficiente, quando tem um salário defasado, quando não tem tempo para estudos e pesquisas devido às condições de trabalho que enfrenta, quando encontra escolas com problemas em sua infraestrutura, dentre outros fatores. Tais aspectos constituem elemento desencadeador da desmotivação e do mal-estar docente.

O objetivo deste trabalho foi realizar um levantamento amplo de pesquisas sobre trabalho docente, como parte de uma investigação que será aprofundada posteriormente em uma Escola Pública de Ensino Médio, a qual direcionará os estudos sobre o Trabalho Docente nesta etapa de ensino. Em uma primeira análise, nos periódicos escolhidos para esse

levantamento, não se encontrou muito interesse nesta etapa da escolaridade, visto que as pesquisas já analisadas se voltaram para o ensino fundamental ou então caracterizaram o trabalho do professor sem focalizar diferentes níveis, etapas ou modalidades de educação. Assim, da análise preliminar já empreendida, podemos afirmar que as publicações sobre Trabalho Docente no Ensino Médio ainda são bastante modestas, o que motiva a continuidade da pesquisa mais ampla, da qual este trabalho faz parte.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Maria Helena. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educ. Soc**., Campinas, v. 34, n. 125, p. 1269-1285, out.-dez. 2013.

BARRÈRE, Anne. Controlar ou avaliar o trabalho docente? Estratégias dos diretores numa organização escolar híbrida. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e a produtividade:** recuperando marcos fundadores. educação | Santa Maria | v. 38 | n. 3 | p. 495-506 | set./dez. 2013.

CONTE, Elaine. **Tempo e performance no trabalho docente. educação** | Santa Maria | v. 39 | n. 3 | p. 541-552 | set./dez. 2014.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira** de Educação v. 19 n. 59 out.-dez. 2014.

GANDIN, Luís Armando; LIMA Iana Gomes de. Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 62 jul.-set. 2015.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **A diversidade na escola e as novas demandas para o trabalho docente**. Universidade Federal de Minas Gerais . educação | Santa Maria | v. 38 | n. 3 | p. 565-576 | set./dez. 2013.

HERDEIRO, Rosalinda; SILVA, Ana Maria. Qualidade e Trabalho docente: as experiências e oportunidades de aprendizagem dos professores**. *Educ. Soc.,*** Campinas, v. 35, n. 126, p. 237-254, jan.-mar. 2014.

HYPOLITO Álvaro Moreira; GRISHCKE Paulo Eduardo. **Trabalho imaterial e trabalho docente. educação** | Santa Maria | v. 38 | n. 3 | p. 507-522 | set./dez. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. 6. Ed. São Paulo: Heccus, 2015.

MARCELO, Carlos. **Las tecnologías para la innovación y la práctica docente**. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

PEREIRA, Fátima; MOURAZ, Ana. Crise da educação escolar e percepções dos professores sobre o seu trabalho: identidade profissional e clima de escola em análise. **Educação em Revista** |Belo Horizonte|v.31|n.01|p.115-138|Janeiro-Março 2015.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. Ed. Petropólis, Rj: vozes, 2012.

VECCHIA, *Solange Ana* Dalla; CARVALHO, Ademar de Lima. Trabalho docente em sala de aula: interferências externas. educação | Santa Maria | v. 42 | n. 2 | p. 467-480 | maio/ago. 2017.

DA PERTINÊNCIA DOS SABERES DOCENTES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nádia Maria Ferronatto Bernardi [1]
Patrícia Fontana [2]
Martin Kuhn [3]

Resumo: A profissão docente requer do professor o domínio de diversos saberes para que a aprendizagem aconteça. O presente artigo reflete sobre a pertinência dos saberes docentes às práticas pedagógicas. Interroga-se: os saberes docentes construídos pelos professores ao longo do processo de formação inicial e continuada qualificam a prática pedagógica no cotidiano escolar? Objetiva discutir a pertinência da interação entre os conhecimentos construídos nos anos de formação e sua estreita e necessária articulação com o cotidiano escolar. É uma reflexão bibliográfica e para aprofundá-la recorre-se aos seguintes autores: Pimenta (2009), Nóvoa (2007), Luckesi (1997 e 2011), Libâneo (2013), Facci (2004) e Maurice Tardif (2004 e 2013), entre outros. A reflexão será estruturada em dois movimentos: o primeiro abordará a construção dos saberes docentes que constituem a identidade do professor e o segundo as implicações destes saberes na prática cotidiana. Constata-se que constituir-se professor é um processo de formação contínuo, em que estão envolvidos diferentes saberes que proporcionam a construção de sua identidade intimamente articulada com as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Saberes docentes. Prática pedagógica. Identidade. Conhecimento.

Abstract: The teaching profession requires of the teacher to master several knowledge for learning to take place. This article reflects on the relevance of teaching knowledge to pedagogical practices. It is questioned: Do the teachers' knowledge constructed by the teachers during the initial and continuous training process qualify the pedagogical practice in the daily school life? It aims to discuss the pertinence of the interaction between the knowledge built in the formative years and its close and necessary articulation with the daily school life. It is a bibliographical reflection and to deepen it is used the following authors: Pimenta (2009), Nóvoa (2007), Luckesi (1997 and 2011), Libâneo (2013), Facci (2004) and Maurice Tardif (2004 and 2013), among others. The reflection will be structured in two movements: the first will address the construction of the teaching knowledge that constitutes the identity of the teacher and the second the implications of these knowledge in everyday practice. It is observed that to become a teacher is a process of continuous formation, in which

[1] Nádia Maria Ferronatto Bernardi, formada em Pedagogia, História- UNOESC, Geografia – UNINTER, especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental - FAI- Faculdades, Especialização em Ciências Sociais: História e Geografia – CELER- Faculdades. Mestranda em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Frederico Westphalen e-mail: nadiabernardi@hotmail.com

[2] Patrícia Fontana, formada em Pedagogia pela URI, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen, Mestranda em educação na referida Universidade. patricia.fontanaimm@gmial.com

[3] Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ e Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Espanha. Pós-Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. (Bolsista Capes/Prosup). Professor do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Frederico Westphalen – RS – Brasil.

they are involved different knowledge that provide the construction of its identity closely articulated with the pedagogical practices.
Keywords: Teacher's knowledge. Pedagogical practice. Identity. Knowledge.

INTRODUÇÃO

Nessa reflexão abordar-se-á a construção dos saberes docente e sua implicação na relação teoria e prática do fazer docente. A profissão docente remete a um conjunto de conhecimentos e saberes plurais, aptidões a serem desenvolvidos durante o processo de formação inicial e na formação continuada dos professores que, por fim, constituirão a identidade do professor.

O saber docente é temporal, isto é, está em constante construção. Neste sentido, (TARDIF 2013, p. 20) reitera que: "dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente". Nesse sentido, evidencia que a formação e a construção dos saberes docentes é um processo inacabado, em constante transformação e provindos de diversas fontes.

Assim, reconhecer e aprofundar os saberes que constituem a identidade docente e que são mobilizados na prática pedagógica cotidiana é fundamental. A profissão do professor, independente da área de ensino em que atua, exige que tenha compreensão e domínio dos diferentes saberes que a constitui, o que estreita a possibilidade de estabelecer relações entre teoria e prática.

A problemática busca estabelecer um diálogo entre os saberes construídos na formação inicial e continuada de professores e sua contribuição à articulação com práticas pedagógicas qualificadas de aprendizagem. Fica assim expressa: os saberes docentes construídos pelos professores ao longo do processo de formação inicial e continuado, qualificam as práticas pedagógicas no cotidiano escolar? Objetiva-se, desse modo, refletir sobre a construção dos saberes docente (formação inicial e continuada) como requisitos a uma prática pedagógica qualificada da escola e do professor.

O trabalho é de caráter bibliográfico, o que supõe dialogar com teóricos que já aprofundaram esta temática. Elencam-se os seguintes autores para referenciar este trabalho: Pimenta (2009), Nóvoa (2007), Luckesi (1997 e 2011), Libâneo (2013). Facci (2004) Maurice Tardif (2004 e 2013), entre outros. A reflexão será estruturada em dois movimentos: o primeiro abordará a construção do saberes docentes que constituem a identidade do professor e o segundo as implicações desses saberes na prática cotidiana dos professores.

1 OS SABERES DOCENTES

O professor é identificado como aquele que ensina. Isso significa que o identificamos como alguém que tem um saber a transmitir. Ilustrando a afirmação, Tardif (2013, p. 32) reconhece que "um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber para os outros". Nesse sentido, o autor elenca uma série de questionamentos que interrogam os saberes requeridos pela docência e remetem a tarefa do professor:

> Os professores sabem, decerto de alguma coisa, mas o que exatamente? Que saber é esse? São eles apenas "transmissores" de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes docentes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou saberes e doutrinas pedagógicos, elaborados pelos ideólogos da educação, constituíram todo o saber dos professores?

Para estas interrogações não existem respostas evidentes e definitivas, pois remetem e interrogam a constituição da identidade do professor ou os saberes docentes que o constituem. Se os saberes o constituem (sempre um vir a ser), a identidade é dinâmica, um processo de constantes transformações. Nesse sentido, sempre há algo a ser dito ou investigado na formação de professores.

Algumas falas proferidas em espaços informais constata-se que o professor é identificado pelos *saberes* e destacamos estas: "*Vamos pedir para o professor, ele sabe",* ou mesmo esta, *"Você é professor deve saber".* Nas afirmações é possível reconhecer que o professor é identificado na sociedade como aquele que tem conhecimentos e saberes para responder as dúvidas e incertezas dos que o questionam. Mas, quais seriam os saberes de um professor? A que saber remetem as falas anunciadas?

Os sujeitos que fazem a opção pela docência são aprendentes, estão em formação contínua, buscando a construção profissional e pessoal. Para além de um conhecimento específico, como expressam as expectativas das falas acima, os saberes do professor extrapolam o conhecimento/conteúdo que ministra. O que é preciso o professor conhecer em termos teóricos, específicos, pedagógicos e práticos para que os seus alunos aprendam?

Evidencia-se que constituir-se professor é um processo, perpassando pela formação acadêmica, prática cotidiana, experiência de atuação, incentivos para a pesquisa. Luckesi

(1997, p. 26) destaca que o "educador nunca estará definitivamente "pronto", formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia-a-dia, na meditação teórica sobre sua prática". Assim, a construção e reconstrução dos saberes que constituem a identidade docente se dão de modo contextualizado a partir das pré-compreensões, pré-conceitos, concepções presentes no cotidiano da formação e das práticas educativas. A esse respeito declara Pimenta (2009, p. 18), que "a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado". Analogamente, os saberes docentes por serem construídos de um contexto histórico estão propensos a modificações/transformações.

Aproximar-nos da compreensão e aprofundar os saberes elencados visa à compreensão de quais são e como são constituídos. Os saberes docentes, Tardif (2013, p. 36) define-os "como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Nesse sentido, os saberes da formação profissional são "o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores", mas para ele, não se reduzem a esses. Nesse sentido, o autor produz um conjunto de disposições requeridas pela docência constituída a partir de 4 saberes: formação profissional, disciplinar, curricular e da experiência.

O primeiro conjunto de saberes é oriundo da formação profissional. Tardif (2004, p. 29) reconhece como saberes profissionais aquele conjunto de saberes "transmitidos por las instituciones de formación del profesorado (Escuelas de Magisterio ou Facultades de Ciencias de la Educación)". Trata-se de um saber destinado à formação "científica o erudita de los profesores y, en caso de que sean incorporados a la práctica docente, ésta puede transformarse en práctica científica, por ejemplo en tecnologia del aprendizaje". Esse conjunto incorpora os saberes de caráter pedagógico como "doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa". Nesse sentido, traduzem ou podem traduzir uma "armazón ideológico y, por otra, algunas técnicas y formas de saber hacer".

A segunda categoria de saberes docentes são os saberes disciplinares ou "saberes disciplinarios". Trata dos saberes oriundos dos diversos campos do conhecimento, disciplinas específicas com seus respectivos conhecimentos a serem aprendidos e ministrados pelos professores em sua atuação profissional. São os saberes da matemática, história, literatura,

física, biologia, etc., que "se transmitem en los cursos y departamentos universitarios, independientemente de las Facultades de Educación y de los cursos de formación del professorado" (TARDIF, 2004, p. 30). Ainda, em relação aos saberes disciplinares, Tardif (2013, p. 38), enfatiza que "correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas (...)".

A terceira categoria de saberes da tipologia de Tardif (2013, p. 38) aponta para os saberes curriculares. Para ele, os professores, ao longo de seus estudos e formação, devem se apropriar também dos saberes curriculares "correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e relacionados como modelos de cultura erudita e de formação para cultura erudita". Em sua compreensão se "presentan en forma de programas escolares (objetivos, contenidos, métodos) que los profesores deben aprender a aplicar" (2013, p. 30).

A quarta e última categoria de saberes apontada por Tardif (2004, p. 31) refere-se aos saberes da experiência ou "saberes experienciales". "Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva em forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y de saber ser". Esses saberes são referidos pelo autor como saberes práticos ou saberes da experiência, razão pela qual sua perspectiva de formação de professores se aproxima de uma epistemologia da prática.

A tipologia de Tardif (2004, p. 31) estabelece, desse modo, um conjunto de 4 saberes como imprescindíveis ao ensino ou como elementos constitutivos essenciais da prática docente e de sua identidade profissional. Reconhece que o professor ideal "es el que conoce su matéria, su disciplina y su programa, además se poseer ciertos conocimientos relativos a las ciencias de la educación y a la pedagogía y que desarrolla un saber práctico, basado en su experiencia cotidiano con los alumnos". Ademais, é nas práticas educativas diretas que esses saberes podem contribuir de modo significativo às aprendizagens dos estudantes.

Assim, é na atuação docente e na mobilização desses saberes que os docentes vão se constituindo. Os desafios das práticas educativas são diários e o professor necessita ser capaz de mobilizar esses saberes para conseguir encaminhar as demandas que surgem no cotidiano escolar. E, espera-se que a formação acadêmica seja um fator importante na constituição do futuro professor. Pimenta (2009), Libâneo (2013) Flickinger (2010), entre outros, reiteram o distanciamento dos conhecimentos (epistêmicos, disciplinares, curriculares, pedagógicos) produzidos na formação do contexto das práticas educativas requeridas pelo cotidiano da

escola. Tal entendimento é traduzido, de modo mais simples, pelo distanciamento entre teoria e prática.

Neste sentido, Nóvoa (2007, p. 14) ressalta que "a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer". O descolamento da formação e da reflexão durante os percursos formativos dos contextos práticos de sala de aula, faz com que muitos professores, após concluírem o curso, mesmo tendo conhecimentos teóricos, sentem insegurança e dificuldade para concretizá-los. Nessa perspectiva, Nóvoa (2007, p. 14), é reiterado por Tardif (2013) de que a "formação centrada nas práticas e na análise destas práticas" pode contribuir à formação qualificada de professores.

Ressalta-se, sob essa perspectiva, a importância de que o professor ao longo do processo formativo se aproprie dos elementos teóricos, mas que se mantenha um diálogo estreito com as práticas educativas da escola e seu cotidiano. Neste sentido, os saberes docentes da profissão possibilitam que o professor pense, organize sua prática a partir da compreensão das exigências do processo educacional. Acentua-se, em acordo com Tardif (2013, p. 36), que "a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos", requisitos imprescindíveis à prática educativa.

Desse modo, reforça-se o entendimento de que o processo de formação inicial e continuada deva proporcionar aos professores, que se apropriem desta pluralidade de saberes, que envolvem a prática docente e que, serão mobilizados no cotidiano da escola. Para amarrar o primeiro movimento da reflexão ressalta-se o entendimento de Tardif (2013, p. 39) de que "o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos à ciência da educação à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos". Para além de considerar um saber mais importante do que a outro, é no diálogo desse conjunto de saberes que se compreende que é possível qualificar as práticas educativas.

2 SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICAS

Desconsiderando as picuinhas entre ensinar e apreender, afirma-se que a atividade da escola e do professor é ensinar ou assegurar que o aluno aprenda. O desafio da tarefa é como

realizá-la de forma que abranja a todos que estão sob sua responsabilidade. É válido destacar que há desafios à escola, aos professores e os relativos aos próprios estudantes quanto à construção das aprendizagens.

Esta é uma questão pertinente para a reflexão de professores em formação e os que já atuam, à medida que visa a pensar e, quem sabe, disso possa resultar uma qualificação das práticas pedagógicas do ensinar e aprender. Assim, compreende-se que o professor que deseja desempenhar uma prática que vá além da estreita e unilateral transmissão dos conteúdos, requer que estabeleça relações dialógicas de aprendizagem com os estudantes em que os saberes docentes sejam mobilizados. Assim, para Libâneo (2013, p. 29) "o valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor", reiterando às exigências da formação de professores. Se os saberes docentes não forem para auxiliar os alunos a aprender pouco sentido assumem na formação.

A este respeito Tardif (2013, p. 167) enfatiza que "ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações". Ressalta, sob esse prisma, a importância de o professor proporcionar a interação e estabelecer conexões entre o conhecimento e o contexto social em que os alunos estão inseridos.

Nesta perspectiva, evidencia-se a importância de entender que a teoria não está descolada da prática, mas a intrinsecamente a ela ligada. Essa diz de um modo de compreender o mundo, bem como, um olhar sobre a realidade que nos cerca. Os saberes plurais requeridos pela docência, formação profissional, disciplinar, curricular e da experiência, saberes que assumem estatuto reflexivo/teórico quando pensados intencionalmente e são fundamentais para que a aprendizagem se signifique na vida dos estudantes. Pimenta (2009, p. 10) acrescenta que "não se pode mais educar, formar, ensinar apenas com o saber (das áreas de conhecimento) e o sabe fazer (técnico/tecnológico)". Mas que se faz necessário compreender que "singularidade das situações necessitam de perspectivas filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas etc. perspectivas que constituem o que se pode chamar de *cultura profissional da ação,* ou seja, que permita aclarar e dar sentido a ação". Contudo, em um contexto educativo cada vez mais alinhado com uma racionalidade instrumental, parece-nos que esse alargamento necessário, é cada vez mais estreito.

Diante da complexidade do cenário educativo em nosso tempo, a profissão professor requer compreender-se em contínuo caminho de formação. Os novos desafios existenciais, as novas exigências postas ao professor pelos alunos, lhe impõe um conjunto de saberes, sempre em reconstrução, que orientem a sua ação profissional, para que essa seja pensada de forma contextualizada e que lhe proporcione os aparatos para enfrentar as inúmeras situações/desafios que se apresentam na sala de aula. Mais do que pensar em contextos idealizados de formação e de atuação, Tardif (2013, p. 49), reitera que é o e no exercício cotidiano que os desafios se manifestam. É em "situações concretas que não são passiveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal" que a capacidade professor é posta em movimento e interrogada.

Assim, é estreita a relação (amálgama) nas práticas pedagógicas entre os saberes docentes e os desafios do contexto educacional. A formação profissional não é reduzida, nessa acepção, a transmissão de conteúdos disciplinares e ou curriculares. Tardif (2013, p. 41) sustenta que numa perspectiva transmissiva "os professores poderiam ser comparados, a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes. Seu saber específico estaria relacionado com os procedimentos pedagógicos de transmissão dos saberes escolares", contudo, seria uma concepção bastante restrita de educação ou de formação humana.

Um possível caminho para evitar o risco de instrumentalizar a prática docente é pensar a construção dos saberes na perspectiva do inacabamento, da constante (re) significação. Os saberes docentes, como os demais, são temporais. Significa que se transformam no tempo e no contexto. Compreendido isso, a sala de aula assume-se como um espaço formativo e reflexivo, que contribui para a construção e reconstrução do conhecimento docente e das próprias práticas educativas de sala de aula. A este propósito Facci (2004, p. 66) destaca que "é a partir da vida real, da condição de ser humano concreto, que o professor pode refletir sobre sua prática de modo articulado e reflexivo".

Tal situação evidencia o quanto as práticas pedagógicas extrapolam a dimensão instrumental do fazer do professor. Em tempos que a racionalidade técnica se afirma fortemente na formação de professores, apresenta-se imperativo ver que a tarefa de formação estende-se para além de ensinar técnicas (teor assumido pela didática e metodologias) a serem aplicadas, bem como, a prática pedagógica não se reduz a aplicação de estratégias de ensino, ainda que não prescindam dessas.

Hoje, considerar os meios tecnológicos como um auxílio às aprendizagens dos estudantes faz parte do fenômeno do próprio tempo. A profissão muda, as exigências mudam,

novos saberes são demandados pelos professores e a identidade se reconfigura. Isso requer abertura ao novo, o que pode gerar angústia, mas também oportuniza a apropriação de novos conhecimentos. Nesse sentido, os recursos e meios tecnológicos são importantes e podem contribuir para a construção da aprendizagem. Libâneo (2013, p. 12) quando discute as novas exigências postas a escola pelos diferentes cenários, salienta que cabe às universidades e à formação de professores "ajustar sua didática as novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação". Acrescenta que para além da dimensão instrumental, as novas exigências requerem do professor "uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias".

Considerar essas novas exigências estreita o diálogo do professor com o contexto da escola. Ir além do livro didático, revisitar ou buscar outras fontes de acesso ao conhecimento deveria fazer parte da rotina do professor. Neste sentido, percebe-se que a prática docente envolve o professor por inteiro, os elementos mais 'objetivos' da formação - saberes docentes, mas também aqueles de sua individualidade, de sua postura cognoscitiva, de sua postura ética e política. Uma concepção coletiva de trabalho ajuda o grupo a avançar, pois compartilham angústias, experiências, utopias, conhecimentos, isso se torna formação e o aprender a ensinar um ato construtivo, uma vez que provoca mudança nos sujeitos envolvidos.

As unidades escolares que possibilitam espaços de debate entre os professores e a equipe pedagógica proporcionam ambientes mais participativos e construtivos para as práticas pedagógicas. Este pode ser um caminho para produzir alternativas que beneficiam toda escola. Tardif (2013, p. 49-50) destaca que o "docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos". E não poderia ser muito diferente, educar é um ato inter-humano. Reitera que "o ato educativo ocorre em interação com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante" e onde estão "presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são possíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, caráter de urgência".

É nesse movimento de interação que os professores compartilham experiências, partilham saberes, deveríamos uns aprender com os outros. E, nesse sentido, o espaço escolar se tornaria um espaço formador e os saberes da experiência ganhariam objetividade e

reflexidade. Nessa perspectiva, uma possibilidade de formação são os grupos de estudos entre os professores de diferentes áreas no ambiente escolar, pois, a coletividade permite compartilhar conhecimentos, acertos e fracassos, e quem sabe construir alternativas para os desafios da escola. Entre os muitos desafios da docência estão as situações concretas que se apresentam na sala de aula e que dizem respeito às práticas pedagógicas do ensinar e do aprender.

A prática educativa é construção e coloca os professores na posição de constantes aprendizes. É o contexto em que os saberes da formação se confrontam com as experiências práticas do fazer pedagógico. Como pondera Tardif (2009, p. 29): "é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática". A experiência cotidiana e seus desafios possibilitam redimensionar os saberes de acordo com a realidade de cada sala de aula.

Os conhecimentos oriundos da formação espera-se que sejam mobilizados no contexto das práticas pedagógicas, sob pena de figurarem como meros adereços discursivos apresentados na formação, mas que não fazem diferença no cotidiano escolar. Espera-se, conforme Pimenta (2009, p.18), que os professores

> Mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que devolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, partir dela, construírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo continuo de construção de suas identidades como professores.

A reflexão tematizando a prática, o confronto com as teorias já existentes, possibilita aos professores significarem a tradição, criar novas teorias, que os torne atores e autores da atividade profissional. Para Pimenta (2009, p. 19) é no confronto/diálogo que as teorias e práticas são interrogadas e reconstruídas. Também é nesse movimento, enfatiza a autora, que o professor "ator e autor confere à atividade docente do seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor". É nesse confronto/encontro que se constitui a identidade do professor.

Se a tarefa do professor é mediar a aprendizagem do aluno, os saberes da docência estão para isso. Nesse sentido, é válido destacar que a expectativa do processo de formação inicial e mesmo o continuado, é possibilitar ao futuro docente e aos já atuantes a realização

dessa passagem. Que os saberes da formação traduzam-se em práticas pedagógicas e que os saberes da experiência interroguem os saberes da formação.

A este respeito reitera Libâneo (2013, p. 45), que os conhecimentos requeridos para a docência têm por finalidade "propiciar ao aluno uma aprendizagem significativa" o que supõe, por sua vez, por parte do professor "conhecer e compreender motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si, capacidade de comunicação com o mundo do outro, sensibilidade para situar relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno". Assim afirma-se, em última instância, que os saberes da docência, os conhecimentos de professor ou outra denominação que se queira utilizar, cumpram sua intencionalidade e assumam seu sentido e que assegurem a efetividade dos processos de ensinar e de aprender, sua finalidade pedagógica, constituindo sujeitos mais autônomos e emancipados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constituir-se professor na perspectiva dos saberes docentes é compreender a profissão de professor como um movimento dinâmico. Reitera-se que o ato de ensinar pressupõe a mobilização de diversos saberes que constituem a identidade do professor, de outro lhe conferem os conhecimentos requeridos para às práticas pedagógicas que possibilita aos alunos produzirem uma aprendizagem com sentido.

É válido ressaltar que os professores não nascem sabendo, que não se trata de uma missão, mas de uma profissão/ofício constituída por saberes que vão constituindo a identidade docente. Na formação inicial e ou continuada esses saberes são interrogados e aprimorados, o que torna a identidade do professor em trajetória ou biografia a ser escrita pelo próprio sujeito em diálogo com os outros.

Acentuamos que a construção dos conhecimentos e saberes da profissão acontecem numa atitude relacional, isto é, no compartilhar de experiências, no diálogo. Esta perspectiva é um possível caminho para romper com a visão de que o professor é um transmissor, dos conteúdos disciplinares, ou seja, que é o "portador" dos saberes e os alunos receptores dos mesmos. Rompe com a visão unilateral de transmissão e recepção de conhecimentos.

Neste sentido, reitera-se a importância da formação inicial e continuada possibilitar aos professores densidade teórica na construção dos saberes que constituem a identidade docente e, espera-se, que sejam mobilizados na prática pedagógica. Essa dinâmica da mobilização dos saberes na prática pedagógica ajuda o professor a compreender-se em constante construção. Compreende-se que a prática pedagógica, na lógica do aprender e do

ensinar, não acontece de forma definitiva e linear, mas é movimento, o que exige do docente uma postura autônoma, crítica e reflexiva para (re) construir e mobilizar a pluralidade dos saberes docentes exigidos no cotidiano escolar.

Esta postura é fundamental, mas não aparece de forma espontânea no ato da prática pedagógica. Neste sentido, destaca-se a importância de ao longo do processo de formação se possibilitar discussões e aprofundamento teórico para ajudar o professor a desenvolver tal postura e se apropriar dos diferentes saberes envolvidos na prática pedagógica. Apesar das críticas dirigidas a Tardif, em vista da ênfase nos saberes experienciais (epistemologia da prática), suas proposições são ricas para pensar a formação de professores e as práticas pedagógicas. Esta crítica não invalida a pertinência de sua reflexão, à medida que pensa a construção de uma pluralidade de saberes docentes necessários à prática pedagógica cotidiana dos professores.

REFERENCIAS

FACCI, Dias Gonçalves Marilda. **Formação de Professores Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor.** Campinas São Paulo: Autores Associados, 2004.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

LIBÂNEO Carlos José. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da Didática na Formação do Educador**.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Desafio do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/70123343/Desafios-do-trabalho-do-professor-no-mundo-contemporaneo. Acesso: 22-06-2018.

PIMENTA, Garrido Selma. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes.** São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, Maurice. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. 3. ed. Madrid: Narcea, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES REFLEXIVOS E O ENSINO DA MATEMÁTICA NO PRIMEIRO CICLO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Simone Aires da Silva[1]
Andrieli Taís Hahn Rodrigues [2]
Rúbia Emmel [3]

Resumo: Esta pesquisa teve por intuito investigar aspectos importantes sobre o ensino das professoras, suas formações iniciais e continuadas e a aprendizagem dos alunos no ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Realizada através de uma entrevista semiestruturada com as professoras, que teve por intuito a reflexão sobre fatores essenciais para o ensino da matemática, bem como, a metodologia empregada pelo professor, possibilitando a participação do grupo envolvido. A partir de uma abordagem qualitativa, de revisão bibliográfica da entrevista analisou-se a formação de professores e o ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste contexto, através da entrevista foi possível identificar quatro categorias temáticas: Formação de professores; Recursos Didáticos; Aspectos gerais do ensino da matemática e da aprendizagem nos anos iniciais; e Metodologias do ensino da matemática. Portanto, esta pesquisa possibilitou uma compreensão maior sobre a formação de professores e o ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, vivenciando e participando da mesma, podendo assim contribuir para melhorá-la, de forma que auxilie na aprendizagem dos alunos.
Palavras-chave: Formação de Professores. Anos Iniciais. Pedagogia. Ensino de Matemática

THE INITIAL AND CONTINUOUS FORMATION OF REFLECTIVE TEACHERS AND THE TEACHING OF MATHEMATICS IN THE FIRST CYCLE OF THE INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL TEACHING

Abstract: The purpose of this research was to investigate important aspects of teacher education, initial and continuing education, and student learning in mathematics teaching in the early years of elementary school. It was carried out through a semi-structured interview with the teachers, whose purpose was to reflect on essential factors for the teaching of mathematics, as well as the methodology used by the teacher, enabling the participation of the group involved. From a qualitative approach, the bibliographical review of the interview analyzed the formation of teachers and the teaching of mathematics in the initial years of Elementary School. In this context, through the interview it was possible to identify four thematic categories: Teacher training; Didactic resources; General aspects of teaching mathematics and learning in the initial years; and Methodologies of mathematics teaching. Therefore, this research made possible a greater understanding about teacher education and

[1] Estudante no Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Institucional e Clínica (IBF). Graduada no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (SETREM). airesimone@hotmail.com.
[2] Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação nas Ciências (UNIJUI). Graduada no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (SETREM). andrielihahn@colegiodomhermeto.com.br.
[3] Professora Doutora dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha, Câmpus Santa Rosa Rúbia Emmel, Orientadora, rubia.emmel@iffarroupilha.edu.br.

mathematics teaching in the initial years of elementary school, experiencing and participating in it, and can thus contribute to improve it, so that it helps students learn.
Keywords: Teacher training. Early Years. Pedagogy. Mathematics Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa em educação teve como intuito investigar a formação das professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como a formação inicial e continuada influencia no fazer pedagógico. Compreender que é nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que se elabora a base dos conhecimentos, como a alfabetização, letramento, alfabetização matemática, conhecimentos gerais de sociedade e mundo. O que torna necessário profissionais capacitados para a área de atuação global e específica.

Nesta investigação foram realizadas leituras de referenciais teóricos que vem contribuindo para o ensino da matemática: Lorenzato (2010); Fiorentini (1994); Smole (2007); Soares (2009), em relação a formação de professores pode-se refletir com Alarcão (2011); Nono (2011), para a metodologia da pesquisa utilizou-se Minayo (2012), Lüdke; André (1986).

Através das leituras e reflexões com os autores foi possível perceber que o ensino da matemática nos anos iniciais é uma etapa de extrema importância, onde as crianças adentram ao mundo das letras, números, domínio das quatro operações básicas, noções de espaço entre outros, e, para isso, o professor pode proporcionar momentos de manuseio de diferentes materiais (material concreto, jogos, dinâmicas, desafios).

Teve-se por objetivo geral compreender a formação de professores e o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da compreensão de como ocorrem as relações entre as concepções de metodologias de ensino da matemática e seus "processos", na perspectiva de propor a reflexão sobre a prática docente e as metodologias de ensino.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa em educação de abordagem qualitativa, embasada em revisões bibliográficas que segundo Gil (2008) é desenvolvida a partir de materiais já elaborados (textos, livros e artigos científicos), os quais auxiliaram nos temas de formação inicial e continuada de professores e metodologias da prática docente e seu fazer pedagógico, as quais

instigaram os questionamentos referente a formação inicial de professores e como essa se dá na prática, se as professoras atuantes, possuem a formação adequada para os anos iniciais.

Destas inquietações surgiram questionamentos que foram estruturados para realizar entrevistas semiestruturadas, que segundo Minayo (2012) é um processo necessário para uma pesquisa de campo, o qual possibilita conhecer uma realidade/objeto de pesquisa. A entrevista "é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador" (MINAYO, 2012 p.64).

A entrevista teve por finalidade conhecer as realidades dos professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos (1º, 2º e 3º anos) nesta escola do município, quais suas perspectivas, angústias, formações e metodologias. Os questionários tiveram quinze perguntas abertas, foram realizadas com três professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Que segundo Richardson (1999, p.192-193) "Os questionários de perguntas abertas caracterizam-se por perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações".

O projeto teve como culminância o estudo dos dados que foi realizado através da análise de conteúdo, por categoria temática, seguindo as seguintes etapas descritas por Lüdke; André (1986) primeira etapa: unidade de contexto, pois é importante estudar o contexto em que uma determinada unidade ocorre. Segunda etapa: análise da forma de registro, que são formas de síntese da comunicação, incluindo o tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências, a natureza do material coletado. Terceira Etapa: vai culminar na construção de categorias ou tipologias. A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, consequentemente, novos focos de interesse (LÜDKE; ANDRÉ,1986, p. 42).

Tornou-se necessário, primeiramente, a análise documental para que haja um embasamento teórico que possibilite o primeiro contato formal com as escolas, de maneira que seja possível verificar a aplicação das leis e regimentos na realidade escolar. Durante a pesquisa, foram produzidos materiais que segundo Lüdke; André (1986) é necessária a reflexão sobre as metodologias e os planejamentos aplicados pelos professores, desta forma, foi realizada uma intervenção com o intuito de auxiliar a professora na descoberta de novos

métodos, inovações, para que aconteça uma intervenção que venha e dinamizar as aulas do professor.

3 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante a entrevista, foi questionado o período de atuação no magistério, a formação inicial bem como a continuada, e com relação as metodologias utilizadas. Estas perguntas foram elaboradas com o intuito de observar e analisar aspectos que podem influenciar o ensino e a aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da entrevista, foi possível constatar que as professoras denominadas nesta pesquisa de P1, P2, P3, possuem formação inicial, por vezes não a específica exigida para o processo de alfabetização. A P1 possui Magistério, a P2 possui Magistério, Pedagogia e Pós-graduação em Anos Iniciais e Educação Infantil e a P3 Magistério, Licenciatura em Filosofia, Sociologia e Psicologia, Pós-graduação em Orientação.

A entrevista teve por finalidade conhecer a realidade dos professores que lecionam no primeiro ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos (1º, 2º e 3º anos) suas perspectivas, angústias, formações e metodologias.

A partir da entrevista realizada com os professores de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos foi possível observar aspectos relevantes sobre a formação destes, concepções de ensino e de aprendizagem. Percebeu-se através das entrevistas referente a formação das professoras, que todas têm a formação do Magistério, que é a formação básica para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já, a graduação, apenas uma, a P2, deu continuidade na formação específica para os anos iniciais, em Curso de Pedagogia, já, a P1, não buscou dar continuidade a sua formação e a P3, formou-se em uma disciplina específica Licenciatura em Filosofia, Sociologia e Psicologia, Pós-graduação em Orientação, a qual não tem ligação com os anos iniciais na qual ela leciona atualmente.

Questionou-se o tempo de atuação nos anos iniciais, identificou-se que as professoras entrevistadas dos anos iniciais lecionam há mais de dez anos, a P1 leciona há quatorze (14) anos no Ensino Fundamental, a P2 há dezoito (18) anos, P3 há vinte e um (21) anos. Ambas as professoras não estão em início de carreira e tem um tempo de atuação considerável na área, sendo que P3 já está quase indo para o final da carreira, considerando o tempo de aposentadoria de 25 anos de regência de turma exigido pela legislação.

A partir da entrevista, foi possível perceber que as professoras não fazem rodízio de turmas no decorrer dos anos, o que por vezes pode causar certa acomodação e repetição de conteúdos e atividades. Desta forma, o ensino de um modo geral, pode ser caracterizado como fragmentado, pois já há a divisão em trimestres, anos, ciclos e níveis de ensino. Acreditamos que para descaracterizar este ensino fragmentado e contribuir para um ensino contextualizado seria importante que os professores fizessem rodízios entre as turmas.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE: O DISCURSO DAS PROFESSORAS SOBRE A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Neste contexto, através da entrevista foi possível identificar quatro categorias temáticas: Formação de professores; Recursos Didáticos; Aspectos gerais do ensino da matemática e da aprendizagem nos anos iniciais; e Metodologias do ensino da matemática. Na categoria formação de professores foi possível perceber que as professoras têm a formação inicial básica para lecionar nos anos inicias do Ensino Fundamental e são poucas que buscam dar continuidade na área que estão lecionando, o que por vezes, gera um ensino com lacunas, pois, desconhecem metodologias apropriadas para sanar as dificuldades específicas dos alunos, uma delas é o ensino da matemática.

Sobre as lacunas na formação de professores, analisamos com Nono (2011) que, “a aprendizagem dos professores não começa no primeiro dia de sua formação como professor. Começa em sua infância, no lar e quando esse futuro professor vai para a escola” (NONO, 2011, p. 64). Neste contexto, percebeu-se a importância da formação dos professores, sabendo que, esta não ocorre somente no período de formação, mas sim, constitui-se desde criança e continua após a formação inicial, com cursos e encontros de formações continuadas para que possam aperfeiçoar e ressignificar suas práticas no dia-a-dia.

Nas categorias de metodologia e recursos didáticos, foi possível a percepção de que as professoras restringem os materiais didáticos para apenas alguns jogos, materiais concretos (palitos de picolé, tampinhas, entre outros) e utilizam como complemento o livro didático. Mostraram preferência pelo ambiente de sala de aula para o ensino da matemática o que delimita o espaço; contribuindo para um ensino conteúdista e descontextualizado, restrito as quatro paredes da sala de aula, que não problematiza a matemática com o cotidiano dos alunos.

Tais métodos de ensino impossibilitam que as crianças se movimentem e explorem novos ambientes, experienciando novas aprendizagens, através do brincar. Neste contexto para Macedo (2005), "o brincar é sério, uma vez que supõem atenção e concentração. Atenção no sentido de que envolve muitos aspectos inter-relacionados, e concentração no sentido de que requer um foco [...]" (MACEDO, 2005, p. 14). Corroborando com Macedo (2005), no contexto desta investigação percebeu-se, que a metodologia das professoras impossibilita o brincar no ensino da matemática, pois, elas elaboram as atividades e apenas passam no quadro para que os alunos registrem e respondam em seu caderno, onde cada um faz o seu sem que haja a interação com os colegas.

Pode-se perceber durante a observação que as crianças não questionaram em nenhum momento, apenas seguiram as instruções da professora, registraram e não interagiram comentando e expondo suas ideias. Neste contexto considera-se importante, o brincar para o ensino da matemática, pois, possibilita a criança explorar novos espaços, novas formas de pensamento para a resolução dos problemas estabelecidos e com estas novas aprendizagens.

4 METODOLOGIA

Na categoria aspectos gerais do ensino da matemática e da aprendizagem nos anos iniciais, percebeu-se que as professoras acreditam compreender que os processos de ensino e de aprendizagem da matemática são algo fáceis, mas ressalta-se que são processos distintos e complexos, uma vez que a aprendizagem não ocorre no mesmo tempo e espaço do ensino. Conforme apresentado por Chevallard (1986) apud Leite (2004) que propõe a existência do tempo didático: que considera duas dimensões: tempo de ensino e tempo de aprendizagem, que não são uniformes. Uma educação matemática que promova um ensino qualificado, contextualizado e diálogo com as situações problemas vivenciados pelos alunos, pode promover aprendizagens significativas.

Neste contexto Lorenzato (2010), ressalta a importância dos Laboratórios de Ensino da Matemática, como um espaço especialmente destinado a criar situações "pedagógicas desafiadoras e para auxiliar no equacionamento de situações previstas pelo professor em seu planejamento, mas imprevistas na prática, em virtude dos questionamentos dos alunos durante as aulas" (LORENZATO, 2010, p.07).

Corroborando com Lorenzato (2010), é importante que as escolas disponibilizem de ambientes apropriados e equipados para o ensino diversificado da matemática. Sendo que,

esta não é a realidade da grande parte das escolas, por vezes, não disponibilizam os materiais básicos como jogos, material dourado, tangram, cuisenaire. Nacarato (2009) também traz a questão que as escolas precisam proporcionar ambientes adequados para o ensino da matemática, "É o ambiente de dar voz e ouvido aos alunos, analisar o que eles tem a dizer e estabelecer uma comunicação pautada no respeito no (com)partilhamento de ideias e saberes" (NACARATO, 2009, p.42).

Através destes autores, percebeu-se que o ensino da matemática necessita de ambientes diversificados e equipados com materiais adequados para o processo de ensino e aprendizagem. De modo que possa proporcionar diálogos, acarretando em dúvidas, interações, mediações e uma aprendizagem significativa.

6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As professoras foram questionadas sobre a importância da formação continuada, P1 respondeu que *"é importante a formação continuada para que, através de novas sugestões, projetos, cursos, possamos melhorar nossa prática"*. A P2 relata que: *"a formação continuada é continuar o processo de desenvolvimento de aprendizagem para a melhoria e qualidade do trabalho em sala de aula"*. P3 afirma que as "*formações continuadas oferecida durante as férias pelo setor pedagógico nem sempre são o que nós professores estamos procurando".* Através das respostas das professoras, percebemos que estas reconhecem a importância da formação continuada, mas que conforme P3, nem sempre as formações oportunizadas pela mantenedora são de interesse das professoras.

Acreditamos que a formação continuada de professores deve emergir das angústias, anseios e ser ato de escuta das vozes dos professores, considerando estes como sujeitos, possibilitando a reflexão de sua ação docente. Segundo Alarcão (2011), o professor reflexivo fundamenta "na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores [...]" (ALARCÃO, 2011, p.44).

Neste contexto, nos questionamos se os professores estão realmente sendo reflexivos perante sua prática docente, a formação do professor que trabalha com a matemática é um grande desafio, pois deve ter conhecimento do assunto a ser ensinado, procurando novas metodologias, materiais diversificados, mesmo se a escola não disponibilizar, pensar em jogos a serem confeccionados pelos próprios alunos, o que torna a aprendizagem mais significativa e ao mesmo tempo trazendo o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Segundo Lorenzato (2010), para efetuar a esta aprendizagem é necessário que haja no Laboratório de Ensino da Matemática, "Livros didáticos, livros paradidáticos, livros com temas matemáticos, artigos de jornais e revistas, problemas interessantes, questões de vestibulares, registros de episódios da história da matemática[...]" (LORENZO, 2010, p.11). Enfim entre outros temas que possam busca constante de metodologias e práticas que possibilitem a aprendizagem dos alunos.

5 RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Quanto ao uso de recursos didáticos considerou na questão a importância da utilização de jogos, brincadeiras, materiais concretos e o livro didático. Percebe-se que, a professora P1 utiliza pouco o livro, apenas como complemento; a P2 usa o livro apenas como complemento e não o usa na sequência. Mas questiona-se de onde retiram as atividades? Não estaria o livro didático, passando a ser utilizado como paradidático. O que nos faz pensar que as professoras negam o uso do livro didático, colocando o seu uso apenas como complemento, a P3 o *"livro é importante pelo fato que os alunos devem ter contato com todos os materiais possíveis, pena que os livros didáticos na maioria não vêm de encontro da realidade das escolas*. Cabe considerar a reflexão acerca do uso do livro didático, conforme Emmel e Araújo (2012), a questão da utilização "do livro didático, ainda que parcialmente negada, é evidente e merece atenção na formação dos professores, pois tanto a inicial quanto a continuada podem resgatar o valor e o papel do livro no desenvolvimento da leitura" (ARAÚJO, 2012, p.10,11).

Desta forma, percebeu-se que o livro didático, por vezes não é elaborado em conformidade com a atualidade e contexto das escolas, mas é utilizado pelas professoras como complemento para as atividades, ou mesmo para retirar ideias para a elaboração das atividades. Ressalta-se ainda que o livro didático nas escolas deveria possuir papeis importantes, sendo um deles como fonte de informação e práticas decorrentes de seu uso. Sobra que questão do uso do livro didático parafraseando Emmel (2008) ainda que o livro didático, passe a paradidático pelas professoras, estas devem exercer a crítica ao usá-lo.

Fracalanza (2006) faz crítica ao uso do livro como um recurso, para o autor recursos pedagógicos e ações por si só não garantem a melhoria do ensino, a melhoria da qualidade do ensino praticado em nossas escolas públicas pressupõe, ao lado de recursos pedagógicos alternativos e variados, postos à disposição dos professores e alunos, também uma "adequada formação inicial, aliada a uma formação contínua e permanente, bem como substantivas

melhorias nas condições salariais e de trabalho dos professores" (FRACALANZA, 2006, p. 58).

No período do questionário realizado com os alunos, foi possível perceber que os alunos não assimilavam o nome "livro didático" com o material, sendo necessário a P2 ir ao armário e mostrar o que era um livro didático. Desta forma, notou-se que P2 utiliza raramente o livro em suas aulas. A partir das entrevistas com as professoras, foi possível a percepção do pouco uso do livro didático, o que acarreta em uma ideia de que o livro não serve para a utilização nas aulas. O que nos leva a refletir sobre o uso do livro didático em sala de aula e sua real importância, assim segundo Verceze (2008), a relevância do livro didático como ferramenta "de reflexão dessa situação particular, atendendo à dupla exigência [...] os procedimentos, as informações e os conceitos propostos nos manuais [...]" (VERCEZE, 2008, p.85). Nas quais são informações e conceitos que devem ser adequados ao conjunto à práticas pedagógicas.

O processo de aprender passa por ler, interpretar e sintetizar. Se é o professor que elabora as atividades é ele que realiza este processo (ler, interpretar, sintetizar e repassar). Ao aluno resta copiar e reproduzir, o que torna insignificante e improdutiva a aprendizagem. Nesta perspectiva Smole e Muniz (2013) acreditam que a adoção da posição extrema de dar ênfase na apresentação de regras e algoritmos, sem justificativas que possibilitem o mínimo de compreensão pode também privar o aluno de importantes descobertas. A P1, "*utilizo os próprios alunos para trabalhar os conteúdos"* sendo essa uma metodologia que a P1 acredita ser significativa em possibilitar aos alunos uma interação e envolvimento das atividades. Deste modo, percebeu-se que a P1, prefere atividades que possibilitam a movimentação, interação das crianças. A P2, "*uso material concreto para contagem, mas principalmente o material dourado".* Percebe-se assim que ela possui a concepção de material concreto limitada, não procurando outros métodos. Já, há P3, "*utilizo o material concreto (sucatas) na maioria das vezes. Mas também utilizo o ensino tradicional, pois os alunos precisam ter as duas experiências, porque nem sempre vão ter a prática em sala de aula, por exemplo quando chegam no ensino médio".*

Neste relato, percebeu-se que existe uma mudança da maneira de trabalhar a matemática nos anos iniciais e nos anos finais e ensino médio, talvez seja por essa mudança que as crianças acabam por "temer" a matemática, não havendo mais atividades práticas e lúdicas, isso é um aspecto limitante do ensino da matemática. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um professor sem formação específica, depois nos anos finais do Ensino

Fundamental e o Ensino Médio é um professor licenciado na área específica, por exemplo, a matemática, isto também contribui para estas mudanças, pois muda a forma de ensinar, são vários professores, uma para cada disciplina.

5 ASPECTOS GERAIS DO ENSINO DA MATEMÁTICA E DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

Através das entrevistas com as professoras percebe-se a partir de suas falas que para se efetuar a aprendizagem dos alunos é preciso trabalhar de forma lúdica, utilizando materiais concretos, estimulando uma interação que venha a contribuir para uma aprendizagem significativa. Que segundo Soares (2009), "a aprendizagem significativa [...]é definida como a aprendizagem que ocorre quando as ideias novas estão ligadas a informações ou conceitos já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo". (SOARES, 2009, p. 53)

Através do conceito de aprendizagem significativa, pode-se relacionar com o ensino realizado pelas professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola M1. A P1, relata que quando os alunos gostam da aula, participam e esta torna-se significativa. A P2, acredita que como aprendizagem é significativa quando *"é trabalhada de forma clara, participativa e quando acontece dificuldades tentamos sanar com reforço".* A P3, relata que "*eu já trabalho com terceiros anos há sete anos e estou muito satisfeita com o aprendizado dos alunos, na maioria das turmas que trabalhei não tive nenhuma dificuldade com os alunos".*

Nesta questão, ressaltamos que quando P3, relata já estar há sete anos lecionando em terceiros anos, percebe-se que ocorre uma acomodação, pois a professora pode reutilizar o mesmo planejamento do ano anterior. É importante para o bom desenvolvimento do trabalho dos professores que este seja um professor reflexivo de sua prática, segundo Alarcão (2011), "continuo a acreditar nas potencialidades que nos oferece a proposta de formação do professor reflexivo. [...] a um potencial que tem ajudado os professores a tomarem consciência da sua identidade profissional" (ALARCÃO, 2011, p.46).

Com este discurso percebeu-se o método tradicional utilizado pela P3 para ensinar os alunos quando ela relata que transfere conhecimentos. É importante aqui relembrar aspectos sobre o ensino da matemática de forma, que a mesma seja significativa. Em contraste com Soares (2009), pode-se pensar na teoria formalista clássica de Fiorentini (1994), a qual

acredita que o professor é o transmissor de conteúdos teóricos, de modo que os alunos eram passivos e memorizavam os conteúdos.

Assim, como o professor é essencial ser um professor reflexivo, de modo que reflita diariamente sua prática, seu planejamento, para que desta forma possa rever e ressignificar metodologias, segundo Bolzan (2002), "ao refletir sobre sua ação pedagógica, o professor estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar" (BOLZAN, 2002, p. 17). Desta forma, notou-se a importância de professores reflexivos no contexto escolar, preocupados com seus planejamentos e metodologias, que visam o aprendizado significativo dos alunos.

Quando questionadas com relação aos ambientes adequados para o ensino da matemática, materiais didáticos utilizados e a frequência com que a matemática é trabalhada, a P1, relata que prefere a sala de aula ou o pátio para a aplicação de suas aulas de matemática, nestes dois ambientes relatados pela P1, é possível elaborar a contextualização dos conteúdos, porém, cabe a professora elaborar meios para realizar esta contextualização. A P2 relata que utiliza jogos em sala de aula (boliche, trilha matemática, bingo, ábaco entre outros jogos disponíveis na escola). Cabe aqui ressaltar a importância de se trabalhar com jogos no ensino da matemática como facilitador da aprendizagem. Segundo Smole; Diniz; Cândido (2007, p. 12): "Todo jogo por natureza desafia, encanta, traz movimento, barulho e uma certa alegria para o espaço no qual normalmente entram apenas livros, o caderno e o lápis".

Outro aspecto importante a analisar é o tempo da aula para a realização destes jogos que possibilita apropriar-se de estratégias, compreender regra, aprimorar raciocínios e linguagens. Cabe aos professores organizar suas aulas de acordo com seu planejamento, disponibilizando tempo suficiente para a realização dos jogos. Estes possuem diferentes funções, sendo estas: jogos para construção de conceitos, jogos para fixar conceitos, jogos para a conclusão de um conceito.

Já a P3, trabalha somente em sala de aula e relata não haver laboratório para o ensino da matemática. Percebemos que P3, traz um discurso queixoso perante a não existência de um laboratório de matemática na escola, mas cabe aqui ressaltar a importância da equipe diretiva realizar um trabalho juntamente com os professores, funcionários, comunidade escolar, articulando ações em prol de objetivos comuns, percebendo as necessidades da escola e dos alunos.

O laboratório para o ensino da matemática é de extrema importância em uma escola pois, facilita a aprendizagem dos alunos, bem como, proporciona a utilização e manuseio de materiais diversificados. Caberia apenas uma iniciativa, da professora em diálogo com seus pares e demais segmentos da comunidade escolar para a elaboração de um projeto. Acreditamos que para a realização deste ambiente (LEM), poderiam ser confeccionados inicialmente materiais pelos professores e alunos e aos poucos estruturando este espaço de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos.

Por não haver esta iniciativa da escola e professores, por uma certa acomodação destes, as coisas não acontecem e acabam sempre em um discurso queixoso e não buscam mudar esta realidade. Corroborando com esta ideia Alarcão (2011) diz que é preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. Percebeu-se assim que as professoras preferem trabalhar em sala de aula, não possibilitam novos ambientes e novas metodologias para o processo de ensino da matemática, o que acarreta em um processo mais dificultoso, sem movimentação dos alunos, nem o manuseio de materiais diversificados o que torna este processo mais lento para a compreensão e assimilação dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da trajetória desta pesquisa, buscou-se compreender o ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, investigando e realizando leituras sobre formação inicial e continuada dos professores, com o intuito de entender relações entre as concepções de metodologias de ensino da matemática.

Ressalta-se sobre a formação das professoras, em que todas possuem magistério, porém a formação continuada delas é muito ampla como P3 que é licenciada em Filosofia, Sociologia e Psicologia, e apenas a P2 é formada em Pedagogia, o que pode ser um dos fatores para que as professoras possuem dificuldade na escolha das metodologias adequadas para ensinar a matemática. A P2 possui o conhecimento sobre a matemática, porém mesmo tendo formação adequada ainda não compreende a importância da escolha das metodologias adequadas para ensinar a matemática, em que estas acabam por tornar-se não atrativas para as crianças, o que não as instiga a questionar, refletir e produzir suas próprias hipóteses de resolução de problemas.

Em virtude desta pesquisa, pode-se perceber que o ensino da matemática pode ser melhorado através de inovações das metodologias, como a troca do ambiente que pode ser

uma contribuição de suma importância, pois possibilita as crianças um estímulo diferenciado, encontrando um ambiente diferente, um novo método/jeito de aprender a matemática.

Enquanto Pedagogas surgem questionamentos sobre muitas temáticas que envolvem o processo de aprendizagem, a leitura, o letramento, a inclusão, a alfabetização, mas, o assunto que nos motivou e desencadeou reflexões foram as metodologias utilizadas para o ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Através da pesquisa foi possível compreender, o quanto é necessário que as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tenham formação adequada para esta etapa, assim como utilizem metodologias diferenciadas, explorem espaços diversificados, ao mesmo tempo que possibilitem a participação ativa dos alunos, sendo que esta possibilita uma aprendizagem significativa.

Em virtude da análise apresentada e os aspectos pesquisados, como acadêmicas foi possível ressignificar conceitos sobre o ensino e as metodologias da matemática, bem como, o ser professor em sala de aula, o que exige a reflexão diária do trabalho, e percepção das dificuldades dos alunos, levando em consideração os conhecimentos prévios e a faixa etária dos mesmos, para que o planejamento esteja de acordo e a aprendizagem seja significativa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de Professores:** Compartilhando e Reconstruindo Conhecimentos. Porto Alegre: Mediação. 2002.

EMMEL, Rubia. **O Livro Didático:** Usos, Limites e Possibilidades**.** Monografia da Graduação, SETREM, Três de Maio, 2008.

FIORENTINI, D. **Rumos da Pesquisa Brasileira em Educação Matemática**: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação. 1994. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

FRACALANZA, H. O Ensino de Ciências no Brasil. In: FRACALANZA, H.; MEGID NETO, J. (orgs.) **O livro didático de ciências no Brasil**. Campinas: Komedi, 2006.

LEITE, Miriam Soares. 2004**. Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a Discussão do Conhecimento Escolar.** Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.pucrio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=5269@1&msg=28#> Acesso em: 20 jun. 2018.

LORENZATO, S. Laboratório de ensino de Matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, S. (org). **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores.** 2. ed. Campinas: Autores Associados. 2010. p. 3-38.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino. **Os jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade.** Petrópolis: vozes, 2012.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental:** tecendo os fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NONO, Maévi Anabel. **Professores Iniciantes:** O Papel da Escola em sua Formação. Porto Alegre: Mediação, 2011. ISBN:978-85-7706-055-9

RICHARDSON, Roberto. Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** São Paulo: Atlas. 1999. ISBN: 85-224-2111-0

SMOLE, K. S; DINIZ, M. I; CÂNDIDO, P. **Jogos de Matemática de 1º a 5º Ano.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOARES, L. H. **Aprendizagem Significativa na Educação Matemática:** uma proposta para a aprendizagem de geometria básica. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira, 2008. **O Livro Didático e suas Implicações na Prática do Professor nas Escolas Públicas de Guajará-Mirim**. Disponível em: http://periodicos.uesb.br /index.php/praxis/ article/viewFile/328/361. Acesso em: 20/06/2018.

DOCENTES NÃO LICENCIADOS E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: REALIDADES E POSSIBILIDADES

Tatiane Peratz[1]
Ângela Maria Silveira Portelinha[2]

Resumo: Neste trabalho buscamos analisar e compreender a formação dos professores bacharéis dos Institutos Federais. Apresentamos como problemática a formação continuada de professores bacharéis no IFPR, questão que vem se anunciando no desenvolvimento da pesquisa de mestrado em andamento. A metodologia baseia-se na pesquisa bibliográfica e análise de documentos cotejando com dados de entrevistas realizadas com docentes de um campus do IFPR. Os resultados parciais indicam que os docentes ingressam nos IFs por meio de concurso, portanto, há desde bacharéis que nunca estiveram em sala de aula até docentes com ampla experiência na área da Educação. Desse modo, destacamos limites e possibilidades apontados pelos docentes entrevistados, o que pode implicar ou contribuir para o trabalho nos diferentes níveis de educação ofertados pelos IFs. Demonstramos a relevância da reflexão acerca do reconhecimento do professor como o elemento central no processo de ensino e aprendizagem e a importância da formação continuada para o desenvolvimento do trabalho docente. Consideramos a complementação pedagógica como formação inicial para os docentes não licenciados em exercício nos IFs, pois entendemos que por meio da formação continuada pode ser possibilitada aos bacharéis a qualificação profissional relativa aos conhecimentos pedagógicos necessários ao desenvolvimento do trabalho docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Institutos Federais. Docentes bacharéis. Formação Continuada. Complementação Pedagógica.

DOCENTES NO LICENCIADOS Y LA FORMACIÓN CONTINUA EN EL INSTITUTO FEDERAL DEL PARANÁ: REALIDADES Y POSIBILIDADES

Resumen: En este trabajo buscamos analizar y comprender la formación de los profesores bachilleres de los Institutos Federales. Presentamos como problemática la formación continua de profesores bachilleres en el IFPR, cuestión que se presenta en esta investigación de maestría en desarrollo. La metodología se basa en la investigación bibliográfica y análisis de documentos con el cotejo de datos de entrevistas realizadas con docentes de un campus del IFPR. Los resultados parciales indican que los docentes ingresan en los IFs por medio de concurso, por lo tanto, hay desde bachilleres que nunca estuvieron en el aula hasta docentes con amplia experiencia en el área de Educación. De este modo, destacamos límites y posibilidades apuntados por los docentes entrevistados, lo que puede implicar o contribuir para el trabajo en los diferentes niveles de educación ofrecidos por los IFs. Presentamos la

[1] Especialista em Docência do Ensino Superior. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – Professora EBTT do Instituto Federal do Paraná. Membro do grupo de pesquisa "Educação Superior, Formação e Trabalho Docente – Gesfort". Email: tatiane.peratz@ifpr.edu.br
[2] Doutora em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Líder do grupo de pesquisa "Educação Superior, Formação e Trabalho Docente – Gesfort". E-mail: amportelinha@yahoo.com.br

relevancia de la reflexión acerca del reconocimiento del profesor como el elemento central en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la importancia de la formación continua para el desarrollo del trabajo docente. Consideramos la complementación pedagógica como formación inicial para los docentes no licenciados que trabajan en los IFs, pues entendemos que por medio de la formación continua se puede posibilitar a los bachilleres la cualificación profesional relativa a los conocimientos pedagógicos necesarios para el desarrollo del trabajo docente.

Palabras-clave: Formación de profesores. Institutos Federales. Docentes bachilleres. Formación continua. Complementación pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A formação é também desenvolvimento pessoal e deve ser permanente, pois cabe ao homem a mudança de sua realidade, de sua história, pois é ao homem que se atribui a tarefa de guiar o seu futuro, considerando a sua vida e a coletividade. Assim, entendemos que a formação de professores se apresenta de duas formas: a primeira diz respeito a formação profissional em nível de graduação – formação inicial – e, a segunda, entendida como formação continuada, que corresponde a busca pelo desenvolvimento daqueles que já se encontram na docência e permanecem no caminho da formação profissional. Dessa forma, para além da formação de sujeito, o ser docente constitui-se mediante constantes formações e reconstruções de sua prática, sendo essas entendidas como formação continuada.

Para tratar da formação de professores voltamos nossas análises à LDB 9394/96, em específico o artigo 61, por se referir aos profissionais da educação, e o inciso V por tratar dos "profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação" (BRASIL, 1996), pois o objetivo do estudo é analisar e compreender a formação dos professores bacharéis nos Institutos Federais.

Salientamos que os docentes ingressam nos Institutos Federais e, consequentemente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), por meio de concurso, e, dessa forma, encontramos desde bacharéis que em tempo algum estiveram em sala de aula até docentes com uma ampla experiência na área da Educação. Consideramos que as distintas formações acadêmicas se encontram em um ambiente de ensino para formar sujeitos para o mundo do trabalho. Tendo em vista essa pluralidade de conhecimentos e experiência, percebemos a importância da formação continuada, por contribuir para qualificação do processo ensino-aprendizagem, pois como afirma Azzi (1994) não se pode pensar em qualidade de ensino se não pensarmos também em qualificação docente.

Contemplando neste texto a questão dos docentes bacharéis efetivos do IFPR, citamos a Resolução de Nº 6 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE/MEC), de 20 de Setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnico de Nível Médio, na qual o Artigo 40 estabelece prazos e formas para que os docentes em exercício adquiram o grau exigido, o que nos leva a refletir e questionar sobre os movimentos na instituição no que tange ao cumprimento dessas instruções. Conforme a resolução é de responsabilidade das instituições proporcionar a formação continuada para esses profissionais, possibilitando a qualificação dos seus servidores.

A Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 (Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno), que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior - por meio de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura -, e para a formação continuada, estabelece em seu parágrafo 1º:

> Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Assim, entendemos que os saberes do professor, aqueles adquiridos por meio de sua formação ou de sua experiência são manifestados através do trabalho em sala de aula, mas muito mais que isso, podemos afirmar que o professor é alguém que também pensa no processo de ensino, na formação do seu aluno como sujeito participante da sociedade em que vive, pois conforme Azzi (1994, p.44) "este pensar reflete o professor enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua".

Portanto, cabe aqui ressaltar a questão do professor bacharel em exercício nos IFs, dado que, esse docente não possui uma formação inicial para professor, ainda, precisamos considerar que muitos em momento algum, anteriormente ao ingresso nos IFs, sequer pensaram em se tornar professores, mas se depararam com a oportunidade de um concurso público. Por se tratar da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), é imprescindível contar com profissionais das mais diversas áreas de formação (técnicas), contudo, recai sobre esses

docentes, a necessidade de uma formação de complementação pedagógica, uma vez que há diretrizes para atuação na educação básica.

Isto posto, apresentamos a problemática deste estudo: como ocorre a formação continuada de docentes não licenciados no Instituto Federal do Paraná? A problemática emerge da pesquisa que vem sendo realizada no mestrado em Educação, acerca da formação e trabalho docente no Instituto Federal do Paraná, a partir da organização do trabalho pedagógico. Portanto, este estudo trata de uma importante questão que vem se anunciando no desenvolvimento da pesquisa. Outro elemento importante problematizado na área em questão é a grande quantidade de *campi* da RFEPCT que vem se instalando no estado do Paraná, proporcionando uma formação profissional em diferentes níveis, e assim, exigindo constantemente o ingresso de docentes não licenciados.

Neste estudo, primeiramente buscamos articular as questões referentes a formação que se mostram nos documentos que tratam da expansão da Rede Federal e criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a LDB, resoluções e normativas vigentes de formação continuada. Posteriormente nos concentramos na formação continuada no Instituto Federal do Paraná, e buscamos entender como se configura as formações continuadas, especificamente a complementação pedagógica na instituição – Campus Palmas, por meio de resultados preliminares da pesquisa. De um universo de 132 professores do referido campus, foram entrevistados os docentes que se adequaram aos seguintes critérios: 1) ser professor efetivo no IFPR; 2) atuar tanto nos cursos do ensino médio profissionalizante quanto ensino superior; 3) aceitar os termos apresentados no TCLE. Assim, 24 docentes foram entrevistados por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas.

2 EXPANSÃO DA REDE FEDERAL/CRIAÇÃO DOS IFS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para desenvolver a temática proposta consideramos importante contemplar a Educação Profissional e sua representatividade na sociedade. Para tanto, cabe citar a existência de inúmeras pesquisas que tratam a respeito do percurso da educação profissional no Brasil, discorrendo acerca da mudança de nomenclatura das instituições da rede federal no passar dos anos e sobre a transformação desse modelo de educação profissional, que visava uma

formação unicamente voltada a realização de um ofício específico, buscando formar jovens em vulnerabilidade social, para o mercado de trabalho.

Com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, a educação profissional visava uma formação unicamente voltada à realização de um ofício específico. Segundo o documento da SETEC/MEC (2010), originariamente essas instituições serviram de importante instrumento de governo para uma política de caráter moral-assistencialista. Mais tarde, dessas escolas, originaram-se os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) que posteriormente quase que em sua totalidade transformaram-se em institutos federais (IFs). Pacheco (2010, 2011, 2017) discorre acerca do esforço desenvolvido pelo governo federal a partir de 2003, quando a intenção foi expandir a oferta pública e melhorar o padrão de qualidade da educação no país, especialmente a educação profissional e tecnológica.

Pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é constituída, e os Institutos Federais (IFs) são criados. Disso decorre a expansão, interiorização e consolidação da Rede Federal, abrangendo todo o território brasileiro. Dessa forma, em 29 de dezembro de 2008, os 31 (Cefets), as 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), as 39 escolas agrotécnicas, as 7 escolas técnicas federais e as 8 escolas vinculadas às universidades, desapareceram e transformaram-se em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifs).[3]

A referida lei, também possibilitou que as instituições agora pertencentes à Rede Federal ofertassem ensino médio técnico integrado, tecnólogo, graduação e pós-graduação. Dessa forma, podemos dizer que a RFEPCT é uma organização política que abarca hoje as instituições de ensino técnico e tecnológico existentes no país, que teve como objetivo padronizar, organizar e normatizar todos os estabelecimentos de ensino da rede federal.[4]

Para Pacheco (2011), a criação dos Institutos Federais de educação profissional, científica e tecnológica

> trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de

[3] A chamada pública do MEC/SETEC nº 002/2007 estabeleceu o prazo de 90 dias a contar de sua publicação, para a apresentação das propostas das instituições federais que desejassem se integrar aos IFs, já que a adesão a esse projeto era opcional. Durante o ano de 2007 e parte de 2008, SETEC e MEC, esmeraram-se em conseguir o maior número possível de instituições federais para se integrarem aos IFs.

[4] Os estabelecimentos de ensino aos quais nos referimos aqui correspondem aquelas instituições que a partir da chamada pública MEC/SETEC nº002/2007 enviaram propostas para integração aos IFs, e por meio da portaria MEC/SETEC nº116 de 31 de março de 2008, foram aprovadas no processo de seleção, passando integrar a Rede de Institutos Federais.

> modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto de uma estratégia de ação política e de transformação social. (PACHECO, 2011, p.17)

Vale ressaltar que a expansão da educação profissional e tecnológica ocorreu em dois momentos. Segundo a SETEC/MEC (2010) a primeira fase foi iniciada em 2006, e teve como objetivo alcançar estados onde ainda não havia instituições federais. Na segunda fase da expansão, que teve início em 2007 o objetivo era implantar 150 novas unidades de ensino.

Portanto, para chegar a efetiva criação dos IFs, conforme Pacheco (2011, p.16) foi preciso um conjunto de políticas em relação a educação profissional, dentre essas, destacamos as específicas na formação de professores: "[...] política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal, com a formação de mais mestres e doutores".

Percebemos a partir disso, que anteriormente a instituição efetiva dos IFs, ocorreu um intenso esforço por parte do governo para que fosse possível realizar o ideal de proporcionar à sociedade brasileira uma educação profissional e tecnológica pública de qualidade. Dessa forma, era inevitável a preocupação com a formação dos profissionais da educação, especificamente a categoria de professores em exercício nos Institutos Federais.

No conjunto de políticas voltadas à organização dos IFs, chamamos a atenção para o incentivo a elevação da titulação dos profissionais da rede federal de educação. Cabe observar que os IFs são uma instituição de educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação técnica e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, ou seja, o objetivo primeiro é a oferta de ensino médio integrado. Desse modo, com essa política, constatamos que há docentes com elevada titulação atendendo a esse público – educação básica, o que pode ser considerado como positivo ao pensarmos em qualidade de ensino. O que podemos destacar aqui, é um alinhamento entre a referida política e o aproveitamento de pessoal para atendimento dos níveis de educação básica e superior conforme posto nas finalidades e características dos IFs.

Diante do exposto ao que se refere a oferta de educação técnica e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino nos IFs, apontamos para o inciso 3º do artigo 6º da Lei 11.892/2008, que traz as finalidades e características da instituição, dentre as quais destacamos:

> III – promover a integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. (BRASIL, 2008)

O interessante, em relação as características dos IFs, contidas no artigo 6º da referida Lei, é a utilização do quadro de pessoal para atender da educação básica à superior. Assim sendo, essa operacionalização – aproveitamento de pessoal – pode representar um desafio principalmente para os docentes no que diz respeito a efetivação do seu trabalho, uma vez que estarão atuando em distintos níveis de ensino, ou seja, do ensino médio técnico ao superior.

Observando esse contexto podemos apontar muitas mudanças no que tange as possibilidades e as limitações para o trabalho do professor, que envolve muito mais que a sala de aula, isto é, a prática docente se torna cada vez mais desafiadora. De forma geral, destacamos: o enfrentamento de dificuldades por falta de condições mínimas na infraestrutura das escolas: a falta de uma organização pedagógica no interior da instituição escola; a intenção de imposição de medidas na tentativa de tolher a liberdade de expressão do professor no que diz respeito à análise e crítica quanto à conjuntura em que vivemos; a pressão do sistema para um ensino de qualidade e ao mesmo tempo pressão para que não haja reprovações, etc.

Nesse sentido a pesquisa realizada com os docentes nos revela limites e possibilidades de se trabalhar ao mesmo tempo na educação básica e superior. Os dados coletados por meio das entrevistas com os professores apontam como limitações o fato de os alunos da graduação chegarem com uma formação prévia e um conhecimento (muitas vezes do senso comum) e não se abrirem para novos conhecimentos. Outro fator apontado como limite é a ausência de uma educação básica de qualidade que permita que os alunos acompanhem os conteúdos dos cursos de graduação. Ainda, foi considerado como uma limitação conseguir reconhecer o estágio de cognição de cada fase do ser humano.

Entre outros fatores, os questionários nos revelam como limitação para atuação no ensino básico a superior, a formação docente. Isso evidencia que os docentes estão cientes da importância da formação, o que entendemos aqui é que possivelmente essa identificação parte da necessidade de preparação para atender a ambos os públicos.

Podemos considerar como implicações do trabalho na educação básica e superior a sobrecarga de atividades, o horário das jornadas, e a preparação de aulas para diferentes níveis e disciplinas que requer tempo extra, o que pode prejudicar a qualidade das mesmas. Pensando acerca disso, podemos inferir que esses aspectos, evidenciados pelos docentes, são considerados aqui como implicação para a realização do trabalho, relacionando-se à organização do trabalho pedagógico.

Ainda, os dados coletados apresentam como desafio para o trabalho docente a compreensão da diferença de capacidade de abstração dos alunos nos diferentes níveis e ainda dos objetivos de cada curso, e a alternância da forma de trabalho complica a prática de ensino.

> O professor tem um espaço de decisões mais imediato – a sala de aula. Tal espaço precisa ser ocupado ou mesmo percebido pelo professor. Este, muitas vezes, apresenta um comportamento pragmático-utilitário, não como decorrência da divisão do trabalho na escola, mas por limitações vinculadas à sua qualificação e às condições de desenvolvimento de seu trabalho, impostas por uma política educacional que desvaloriza o professor e desrespeita o principal elemento da educação – o aluno. (AZZI, 1994, p.36).

No entanto, os docentes reconhecem possibilidades de como entender melhor a Educação e possibilitá-la para pessoas com diferentes níveis de cognição. A partir disso, percebemos que o professor se coloca no centro do processo de ensino aprendizagem, uma vez que percebe como uma oportunidade para se reciclar a cada ano, observar os alunos em diferentes períodos e atuar no ensino básico e superior ao mesmo tempo agrega conhecimento e pode ser considerado como aperfeiçoamento pessoal diante da diversidade das demandas dos cursos e dos alunos. Outra questão levantada como uma possibilidade é o diálogo com os diferentes públicos.

Assim, no que diz respeito à verticalização do ensino[5] nos IFs, um caminho de interpretação possível relaciona-se a complexidade de realização de um trabalho de qualidade, visto que as diretrizes e a organização do trabalho pedagógico nos diferentes níveis da educação são distintas, podendo implicar na tomada de decisão em relação a organização do professor, a abordagem metodológica utilizada nos diferentes níveis, gerenciamento de tempo fora de sala de aula em função das diferentes demandas, entre outros, ou seja, cabe pensar nas condições de trabalho que são oferecidas a esse professor.

Por outro lado, o que pode enriquecer o trabalho do professor nesse contexto é a oportunidade de lidar com as diferentes idades, ideologias e preceitos de vida, que podem ser produtivas e projetores de debates relevantes. Todavia, por meio disso retornamos ao ponto inicial em relação a complexidade de realização do trabalho docente, as condições que são oferecidas a esse professor para que ele possa gerenciar todo o seu trabalho para essas diferentes demandas, pois como expõe Azzi (1994, p.36) “o professor apresenta e necessita de uma autonomia didática que se expressa no cotidiano de seu trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem e da educação”.

[5] Conforme o documento do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR, a organização pedagógica verticalizada permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino (básico à superior) e modalidades (presencial e EAD).

Na tentativa de compreender a complexidade do trabalho docente nos IFs, buscamos as contribuições de Machado, a qual afirma que

> no Brasil, inclui-se na educação profissional: os programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; o ensino técnico nas formas concomitante, subsequente e integrado ao ensino médio; as variantes da formação inicial e continuada e do ensino técnico quando ministradas de forma articulada com a educação de jovens e adultos e a graduação tecnológica. (MACHADO, 2008, p. 18)

Pensando acerca do que se espera desse professor e, diante do exposto pela autora, é importante salientar a questão da formação de professores, já que em se tratando de docentes bacharéis esbarramos na ausência de uma formação pedagógica. Assim, esperamos do professor a capacidade de administrar esse contexto sem considerar as contradições as quais ele está exposto, como aponta Charlot (2008, 21):

> O professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais. Contudo, seria um erro considerar que as contradições enfrentadas pela professora, no cotidiano, são um simples reflexo das contradições sociais. A situação é mais complexa. Existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos alunos. Os modos como se gerem as tensões e as formas que tomam as contradições dependem da prática da professora e, também da organização da escola, do funcionamento da Instituição escolar, do que a sociedade espera dela e lhe pede.

Considerando que os IFs são instituições ofertantes do ensino médio – educação básica – e que nessa instituição atuam docentes não licenciados, é importante ressaltar que na Lei de Diretrizes e Bases, o artigo 62, trata da formação de docentes para atuar na educação básica:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Como já pautado, sabemos que o ingresso nos IFs de professores graduados ocorre por meio de concurso público, portanto esse docente terá de adequar-se aos requisitos dispostos na LDB, em relação a formação de docentes para atuação na educação básica. Nesse sentido, no artigo 9º da resolução nº 2/2015 (MEC/CNE/CP) são identificados os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, portanto, os cursos de graduação de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e, cursos de segunda licenciatura.

Assim, examinamos a resolução nº 06 de 20 de setembro de 2012, (Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na qual em seu Título IV trata da formação docente. Dessa resolução, destacamos o que indica a formação dos professores não licenciados que atuam no ensino básico, nos Institutos Federais, está disposto no parágrafo 2º:

> Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: (BRASIL, 2012)

No momento do ingresso no IF, o profissional graduado, que passará a ocupar o cargo de professor, compromete-se em realizar uma formação de complementação pedagógica, uma vez que não possui uma licenciatura. Complementação essa que, a princípio, deve ser proporcionada pela instituição.

Nessa mesma resolução (6/2012), nos incisos I e II são apontadas as formas pelas quais os professores graduados poderão cumprir com a exigência de que trata o artigo 62 da LDB e o artigo 9º da resolução 2/2015:

> I – excepcionalmente, na forma de pós-graduação latu sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo a prática docente;
> II – excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC[6]; (BRASIL, 2012)

Nesse sentido, tão importante quanto o concurso para professor, ou seja, o suprimento da necessidade de um profissional das áreas técnicas, é a formação deste docente para atuar em prol dos objetivos institucionais e cumprir com o que está posto na legislação concernente e, dessa forma, proporcionar uma formação condizente com a proposta de ensino ofertada pela instituição. Um ensino de qualidade passa, obrigatoriamente, pela formação e qualificação profissional do seu corpo docente.

2.1 Formação de complementação pedagógica no IFPR – Campus Palmas

[6] A Rede CERTIFIC foi instituída para responder à necessidade de uma política pública efetiva de reconhecimento e certificação de saberes profissionais. (Ministério da Educação)

Buscando conhecer o contexto de formação de complementação pedagógica no IFPR – Campus Palmas, visto que podemos considerar esse como uma das unidades do IFPR consolidadas, por estar em funcionamento desde o ano de 2010 e possuir um quadro de 132 professores, identificamos que em 2013, foi realizado um Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional do IFPR. Tal curso visava oferecer formação pedagógica aos docentes atuantes na educação profissional, voltado àqueles sem formação específica em cursos de licenciatura. Na época, o referido curso teve como forma de oferta a educação à distância, portanto, para atender as exigências legais, professores dos mais diferentes *campi* do IFPR realizaram o curso. Posterior a esse curso, não encontramos informações acerca de cursos com essa finalidade no Instituto Federal do Paraná – IFPR.

No entanto, a portaria nº15 de 11 de maio de 2016 do Ministério da educação institui o Plano de Formação continuada dos Servidores da Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica (PLAFOR), da qual destacamos as seguintes finalidades:

> - Potencializar a formação continuada dos servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
> - Fomentar política de acesso a eventos de capacitação e qualificação internos e externos ao local de trabalho;
> - Contribuir para a construção de competências dos servidores relativas aos processos educacionais no contexto das Instituições Federais de Ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
> - Fomentar a capacitação nas diversas áreas do conhecimento a fim de aprimorar o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação na educação profissional; (BRASIL, 2016)

É importante destacar da portaria 15/2016 (MEC) o artigo 3º que trata da execução do PLAFOR "deverá ocorrer por meio das escolas de governo e/ou pelas instituições Federais de Ensino, mediante aprovação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC" (BRASIL, 2016). A pesquisa nos revela um dado quantitativo sobre o PLAFOR nesse campus, dos 24 respondentes apenas 8 professores tem conhecimento a respeito dessa portaria, do que se trata e de seus objetivos.

Cabe ressaltar ainda que o cumprimento das orientações contidas nessa portaria, ocorrerá mediante possibilidade e disponibilidade orçamentária dessas instituições. Sendo assim, a formação continuada dos servidores da rede federal fica condicionada a fatores externos, ou seja, ainda que os servidores, aqui especificamente tratando de docentes, desejem qualificar-se, dependerão da oferta casual das instituições responsáveis, ou seja, observamos contradições uma vez que ao mesmo tempo em que o PLAFOR surge com o objetivo de

promover e fomentar essas ações de capacitação dos servidores, motivá-los e mobilizá-los para a formação continuada visando potencializar a atuação na educação profissional, são postas condições para que essa formação ocorra.

Pensando nisso, buscamos refletir:

> O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática. (AZZI, 1994, p.46)

Nesse sentido, a formação de complementação pedagógica exigida aos docentes bacharéis é mais uma implicação para o trabalho cotidiano desses docentes. Não ignoramos a importância da formação de complementação pedagógica, que para o docente bacharel pode ser considerada como formação inicial, mas apontamos essa necessidade de formação como mais uma das inúmeras responsabilidades/compromissos que recaem sobre o professor.

O texto desenvolvido por MACHADO (2008) "Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional"[7], registra considerações, indicações e recomendações feitas pelo GT – Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica SETEC/MEC, sobre a formação de professores para EPT, e, a partir disso extraímos alguns pontos considerados relevantes para nossa reflexão acerca da formação docente para atuação nos IFs.

> É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.
> (MACHADO, 2008, p.17)

A autora traz um ponto importante que pode estar diretamente correlacionado as finalidades e características dos IFs, no que diz respeito a formação de um sujeito crítico por meio do trabalho do professor. Destacamos também a questão do comprometimento que o docente deve ter em relação a sua atualização, seja ela na formação específica ou pedagógica. Ainda, segundo a autora:

[7] O texto *Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional* foi utilizado como uma das referências para construção do PPC de Formação Pedagógica para a Educação Profissional ofertado no IFPR, mencionado neste estudo.

> [...] é desejável que, além da experiência profissional articulada à área de formação específica, saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações- problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência. (MACHADO, 2008, p.18)

Assim, tais considerações nos fazem perceber o quão complexo é o trabalho docente na RFEPCT educação profissional. Assim, retornamos ao trabalho do professor não licenciado, atuante na EPT, e cabe perguntarmos: a esse professor responsável pelas disciplinas profissionalizantes, é dado as condições necessárias para que posso exercer sua profissão dessa forma? A formação de complementação pedagógica de que trata a legislação, requisito para atuação na EPT, fornece as condições para que esse docente desenvolva seu trabalho de acordo com o que se espera dele?

Mediante esses questionamentos, cabe abordarmos os saberes pedagógicos dos docentes nos IFs, pensando que o professor também é formado por meio de sua experiência cotidiana, pelos desafios diários e capacidade de resolução de problemas surgidos, pela constante busca de aprimoramento do seu trabalho, pela adaptação ao meio, pelas reflexões sobre a prática pedagógica. Considerando uma apropriação inicial de conhecimentos pedagógicos, Azzi (1994, p.43) afirma que "o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola em que atua".

No entanto, pensar na RFEPCT e nos IFs nos leva a acreditar que formação continuada é ainda mais relevante pois, além de professores, temos docentes bacharéis atuando e lecionando nos diferentes níveis institucionais, portanto é necessário fundamentos teórico-científicos das áreas especificas do ensino, conhecimentos pedagógicos das teorias educacionais, (fundamentos da educação que inclui psicologia, sociologia, filosofia, politica, história da educação) e conhecimentos didático-curriculares.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais da pesquisa já nos revelam a complexidade do trabalho docente na educação profissional, e, em se tratando do professor bacharel cabe perguntarmos: a esse professor são dadas as condições necessárias para exercer a profissão? A formação de

complementação pedagógica fornece as condições para que o docente não licenciado desenvolva seu trabalho de acordo com o que se espera dele?

Refletir sobre a prática pedagógica é possibilitar entendermos o docente como ser ativo do processo de ensino e aprendizagem, criar possibilidade de ver o trabalho e analisar as situações problemáticas que envolvem a profissão, a escola e os jovens.

Entretanto, consideramos que por meio da formação continuada que será garantido inserção dos bacharéis no ambiente escolar de formação e qualificação profissional, e que essa deve ocorrer de acordo com as demandas apresentadas pelos professores. Ainda, podemos dizer que as formações continuadas contribuirão para que os bacharéis se tornem profissionais da educação, e que, muito além do conhecimento teórico específico da área, agora é necessário entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem com os sujeitos para o qual se está trabalhando.

Referências

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. São Paulo, SP: 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).** Brasília: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em:04/04/2018

_____. **Lei n.11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso: 22/05/2017.

_____. MEC. Portaria nº 15 de 11 de maio de 2016. Institui o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PLAFOR, e outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/40991-portaria-15-2016-setec-12maio-pdf/file Acesso em: 25/01/2018.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em:05/04/2018

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05/04/2018.

_____. SETEC/MEC. Chamada Pública Mec/Setec nº 002/2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf . Acesso: 29/01/2018.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação – SETEC/MEC. Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: Concepções e diretrizes. 2010. Disponível em: http:// portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso: 27/01/2018.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, Salvador v.17 n.30 jul/dez. 2008.

MACHADO, L. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, (jun. 2008 -) Brasília: MEC, SETEC, 2008.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. Revista Linhas Críticas, Brasília, DF, v.16, n.30, p.71-88, jan./jun.2010. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/linhascríticas/article/viewFile/1429/1065. Acesso em: 24/01/2018.

PACHECO, E. M. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, E.M. (Org). Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo/Brasília: Fundação Santillana/Moderna, 2011.

_____. O Futuro dos Institutos Federais. 2017. Disponível em: https://www.sul21.com.br/jornal/o-futuro-dos-institutos-federais-por-eliezer-pacheco. Acesso em: 23/01/18.

GRUPO DE TRABALHO:

Formação docente, políticas e práticas para a infância e educação infantil

GÊNERO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

Ana Carolina Weselovski da Silva[1]
Eliane Cadoná[2]

Resumo: Empreender discussões sobre gênero dentro da Educação Básica, período no qual os/as alunos/as estão se constituindo como sujeitos, trata-se de algo de extrema importância, a fim de promover formas menos discriminatórias de se vivenciar tais questões que abarquem os sujeitos em sua individualidade e integralidade. Apesar disto, abordar este tema dentro do cenário educacional tem se tornado um desafio cada vez maior, tendo em vista o contexto político do Brasil na atualidade em que o conservadorismo vem ganhando força. Assim, este trabalho apresenta um recorte de um trabalho de conclusão do curso de psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, em que nos propomos a analisar os sentidos de gênero produzidos pelos livros de literatura infantil mais populares entre alunos/as do primeiro ano do Ensino Fundamental de escolas municipais do perímetro urbano de um município do interior do Rio Grande do Sul. Utilizamos como aporte teórico as teorias de gênero de caráter pós-estruturalista e o Construcionismo Social, os dados foram analisados segundo o método da análise do discurso. Para fins deste estudo discorreremos sobre dois eixos temáticos, que tratam dos espaços ocupados pelas personagens – público x privado – e como a questão do trabalho aparece relacionada ao gênero.
Palavras-chave: Gênero, Educação, Literatura Infantil

GENDER AND EDUCATION: AN ANALYSIS OF BOOKS OF CHILDREN'S LITERATURE

Abstract: Undertake discussions on gender within Basic Education, during which students are becoming subjects, is a matter of extreme importance. In order to promote less discriminatory ways of experiencing such issues that embrace subjects in their individuality and integrality. Despite this, addressing this issue within the educational scenario has become a growing challenge, given the political context of Brazil in the present time in which conservatism has been gaining strength. Thus, this paper presents a review of a psychology course at the Integrated Regional University of Alto Uruguai and Missões, where we propose to analyze the gender senses produced by the most popular children's literature books the first year of Elementary Schooling of municipal schools of the urban perimeter of a municipality in the interior of Rio Grande do Sul. We used as a theoretical contribution the theories of post-structuralist gender and Social Constructionism, the data were analyzed according to the method of analysis of the speech. For the purposes of this study, we will discuss two thematic

[1] Acadêmica do curso de psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen. E-mail: anaweselovskisilva@outlook.com.
[2] Doutora em Psicologia Social, coordenadora do curso de psicologia e professora orientadora na Universidade Regional Integrada, campus de Frederico Westphalen. E-mail: eliane@uri.edu.br.

axes: the spaces occupied by the characters - public x private - and how the issue of work appears related to the genre.
Keywords: Gender, Education, Children's Literature.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz um recorte de uma pesquisa realizada enquanto trabalho de conclusão do curso de psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Nela, nos propomos a analisar os possíveis sentidos de gênero produzidos pelos livros de literatura infantil, mais utilizados por alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais do perímetro urbano de um município do interior do Rio Grande do Sul.

Para iniciar nossas discussões iremos discorrer, primeiramente, sobre o que compreendemos por gênero. O termo gênero passou a ser utilizado por teóricas/os feministas, como uma forma de enfatizar o caráter social das distinções feitas tendo por base o sexo, ressaltando o aspecto relacional das definições normativas de feminilidade e masculinidade. Rejeitando, assim, o determinismo biológico que ficava implícito no uso da palavra "sexo". Desta forma, "gênero" é usado para designar as relações sociais entre os sexos, evidenciando a construção social em torno de identidades subjetivas como, o que é ser homem e o que é ser mulher, o que é papel masculino e o que é papel feminino. Assim, vemos que "gênero" traz a ideia de uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1990).

As teorias de gênero de caráter pós-estruturalista, que constitui-se como um dos principais aportes teóricos que embasam este estudo, buscam desconstruir ideias cristalizadas em torno de categorias como "masculino", "feminino", "ser homem" ou "ser mulher". Judith Butler, reconhecida teórica queer, busca descrever os processos pelos quais a identidade é construída por intermédio da linguagem e do discurso, traz que o sexo e o gênero são efeitos de instituições, discursos e práticas; não sua causa (SALIH, 2013). Butler (2003) discorre acerca da célebre frase de Simone de Beauvoir de que não nascemos mulher, nos tornamos; indo além ao dizer que então *mulher* é um termo em processo, algo em constante construção em que não é possível precisar sua origem ou seu fim, estando sempre aberto à intervenção e à ressignificação.

Outro importante aporte teórico para este estudo é o Construcionismo Social. Esta abordagem teórica pretender compreender os processos através dos quais as pessoas explicam o mundo a sua volta, incluindo elas mesmas, compreendendo o discurso sobre o mundo,

muito mais como um artefato de intercâmbio social do que como um reflexo fidedigno do mesmo. Assim, faz uma critica a forma positivista-empirista de fazer ciência que prega que a partir de um posicionamento neutro, imparcial e racional seria possível compreender os objetos de estudo tal qual como eles são, de forma a ”mapear a realidade” (GERGEN, 2009).

Segundo Keneth Gergen (2009) o sentido atribuído ao que nos cerca são artefatos sociais, situados historicamente no intercâmbio entre as pessoas, estando amplamente relacionado ao contexto sociopolítico em questão, pois determinados conceitos diferem de uma cultura para outra. A exemplo disto podemos notar que o conceito de infância enquanto uma fase do desenvolvimento humano, é totalmente distinto da forma como as crianças eram percebidas e tratadas em outras épocas. O objeto de estudo crianças não se alterou com o passar das décadas, apenas o que mudou foi a percepção sobre as mesmas.

O Construcionismo Social tornou-se um importante aporte teórico para os feminismos, ganhando muita adesão por parte de pensadoras feministas, na medida em que a ciência empírica já foi em muito utilizada para construir percepções sobre as mulheres que acabavam por corroborar com a sua subjugação. Portanto, o Construcionismo tornou-se uma alternativa atraente para tais pensadoras por conta de sua ênfase nas bases sociais da construção do conhecimento (GERGEN, 2009).

Tendo em vista o grau alarmante de machismo e homofobia ainda presentes no cenário cultural brasileiro, que refletem-se em dados preocupantes acerca da violência de gênero e contra a população LGBT. Percebemos o quão importante é promover discussões sobre gênero na Educação Básica, período no qual os/as alunos/as estão se constituindo como sujeitos. A fim de promover formas menos discriminatórias de se vivenciar tais questões que abarquem os sujeitos em sua individualidade e integralidade.

A despeito disto, trazer estas discussões para o cenário educacional está se apresentando como um desafio cada vez maior, por conta do atual cenário político brasileiro em que bancadas conservadoras estão ganhando força e tentando de todas as maneiras barrar a “ideologia de gênero”, sob o pretexto de ser uma ameaça a família, podendo levá-la a ruina. Empreendendo assim, um incansável esforço para defender a estrutura da família tradicional brasileira: patriarcal, palco, muitas vezes, de inúmeras formas de violência.

Ana Colling (2017) discorre sore este tema dizendo que tratar sobre gênero na Educação Básica, incluindo-o nos planos de educação nacionais, estaduais e municipais tem por objetivo, principalmente, abordar temas como violência doméstica, gravidez na adolescência, sexualidade, entre outros problemas que assolam a sociedade brasileira.

Entretanto, políticos conservadores veem essas pautas como potencialmente danosas à infância e à família, atribuindo-as ao que chamam de "ideologia de gênero". Para estes conservadores não cabe ao estado mediar as discussões sobre sexualidade e gênero, incluindo-as no Educação Básica, mas que estes temas deveriam ser tratados apenas dentro da esfera privada, cabendo as famílias esta incumbência. Pois, na perspectiva destes o ensino desta "ideologia" nas escolas poderia levar a perda das referências dos pais, sexualização precoce, pedofilia e a usurpação da autoridade dos pais em matéria de educação de seus filhos (BRANDÃO; LOPES, 2018).

Ao atribuir aos estudos de gênero um caráter de ideologia, distanciando-os de seu viés científico, apresentam estes estudos de forma pejorativa através de uma compreensão rasa e parcial sobre os mesmos, fazendo um desserviço a sociedade. Assim, vemos a necessidade de discutirmos cada vez mais sobre gênero, pois é através da ignorância que este discurso equivocado acerca da "ideologia de gênero", ganha adeptos.

2 METODOLOGIA

Este estudo consiste em uma pesquisa documental seguindo a metodologia qualitativa, pois é a que melhor se adequa aos nossos objetivos por conta do caráter subjetivo do nosso objeto de estudo.

Para obter o corpus da pesquisa, primeiramente entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação de um município do interior do Rio Grande do Sul, para posteriormente nos dirigirmos as escolas. Selecionamos todas as escolas municipais do perímetro urbano do referido município. Então, com o auxílio da professora e dos registros de retirada dos livros, chegamos aos livros mais recorrentes entre os/as alunos/as do primeiro ano do Ensino Fundamental destas escolas.

Abaixo segue-se o corpus obtido, sendo um total de cinco livros:

Tabela 1 – Livros coletados

Título	Autor(a)	Ano	Editora	Localidade
A Bela Adormecida	Geraldo H. Kool Filho	2007 (ISBN[3])	Bicho Esperto	Blumenau/SC

[3] International Standard Book Number - sistema internacional padronizado que identifica numericamente os livros segundo o título, o autor, o país, a editora, individualizando-os inclusive por edição.

A joaninha Lelé	Gerusa Rodrigues Pinto	1900 (ISBN)	Fapi	Belo Horizonte /MG
Balas, bombons, caramelos	Ana Maria Machado	2013	Altea	São Paulo/SP
Lúcia Já-vou-indo	Maria Heloisa Penteado	1984	Ática	São Paulo/SP
Rapunzel	Patrícia Amorim	2006	Edições Sabida	Blumenau /SC

Fonte: As autoras, 2017.

Os dados foram analisados segundo o método da análise do discurso proposto pela autora Mary Jane Spink (2013). A análise do discurso busca compreender como damos sentido ao mundo em que vivemos, dando ênfase a linguagem enquanto produtora de práticas sociais, tornando-se foco de interesse de diversos autores que pretendiam compreender o poder dos discursos proeminentes de diversas áreas do saber, buscando entender como os objetos construíam-se em meio aos discursos e como a partir daí são construídos os sujeitos (SPINK, 2013).

Para isto utilizamos tabelas elaboradas tendo por base as teorizações da mesma autora, e então, a partir do que mais se evidenciou nas tabelas, levando-se em consideração nossas ferramentas teórico metodológicas e os objetivos de nosso estudo; elaboramos alguns eixos temáticos que nortearam nossas discussões.

Tabela 2 – Utilizada para a capa

Ano	Descrição da capa	Observações

Fonte: As autoras, 2017.

Tabela 3 – Utilizada para as demais páginas dos livros

Página	
Editora	
Quem fala	
O que fala	
Como fala	
Resumo do texto	

Observações	

Fonte: As autoras, 2017.

3 ANÁLISE

Para fins deste estudo discorreremos principalmente sobre dois eixos temáticos que estão inter-relacionados e trazem temas muito interessantes para nossas discussões. Trata-se dos espaços ocupados pelas personagens retratadas nos livros – público x privado – e como a questão do trabalho aparece relacionada ao gênero.

É possível notar nos livros analisados o quanto a figura feminina é usualmente associada ao ambiente doméstico. Isto se torna muito evidente nos livros que trazem animais como seus personagens. O livro *Balas, bombons, caramelos* (2013) no qual seu personagem principal é Pipo, o hipopótamo, o mesmo é retratado em seu habitat natural; já nos livros *Lúcia Já-vou-indo* (1984) e *A joaninha Lelé* (1900) nos quais suas protagonistas são do gênero feminino, logo nas primeiras ilustrações vemos as mesmas sendo retratadas em suas casas, vinculadas ao lar.

Isto é um reflexo da sociedade na qual as autoras das obras estão inseridas, onde até há pouco tempo havia um limite mais rígido entre homens e mulheres, com papéis bem definidos. Homens trabalhavam fora para prover o lar e às mulheres cabia o trabalho doméstico. Logo, os espaços públicos eram ocupados, predominantemente, por homens ao passo que as mulheres ficavam restritas ao privado. O local que era dado às mulheres ocuparem era o do lar, sendo sua responsabilidade cuidar da casa, do marido e dos filhos, somente aos poucos foram saindo do ambiente doméstico e inserindo-se em ambientes públicos. Entretanto, continuaram a ter o trabalho doméstico atribuído como sua responsabilidade, apesar de, muitas vezes, já estarem trabalhando fora.

A esfera pública que se centraliza nas relações de propriedade e trabalhistas tem seu protagonismo reservado ao homem enquanto sujeito produtivo. Aqui vale ressaltar que a figura do trabalhador de rua traz consigo o estereótipo de homem racional, ativo, forte, viril, público, possuidor. Já as mulheres tem seu protagonismo reservado à esfera privada que caracteriza-se como o âmbito das relações familiares, do casamento, da sexualidade reprodutora e do trabalho doméstico. Assim, as mulheres acabavam por ter sua sexualidade aprisionada à função reprodutora e a sua força de trabalho aos afazeres domésticos. A estereotipia correspondente a este papel relegado às mulheres é justamente o polo oposto ao

seu outro supracitado, elas, por sua vez, são construídas como emocionais, passivas, frágeis, pacíficas, recatadas, domésticas, possuídas, sendo este um dos eixos da dominação patriarcal (VERA ANDRADE, 2005).

> A crença em ser a natureza feminina propícia para o desempenho das funções do lar e a natureza masculina apropriada para as funções do mundo público se sustentou, primeiramente, na suposta inferioridade biológica da mulher, a qual limitaria suas condições de realizar outras tarefas que não as de cuidar dos filhos e da casa. Depois, sob a influência de princípios da modernidade, que reivindicavam "igualdade" entre homens e mulheres, o argumento que justificava tal distinção de gênero passou a atribuir à "natureza feminina" características propícias ao mundo doméstico e à "natureza masculina" aquelas necessárias para atuar no mundo público. As mulheres foram consideradas, então, essencialmente sensíveis, frágeis, inadequadas para o trabalho pesado - portanto, naturalmente voltadas para a maternidade; já os homens – naturalmente racionais, fortes -, em perfeita adequação para o mundo público (BORGES, 2013, p. 78).

A inserção da mulher nos espaços públicos foi acontecendo de forma gradual e veio juntamente com sua crescente participação no mercado de trabalho. Alguns importantes marcos históricos propiciaram a entrada das mulheres para o mercado de trabalho, a começar pelas Guerras Mundiais, momento no qual as mulheres tiveram que assumir as funções e exercer cargos antes ocupados pelos homens, já que estes encontravam-se em trincheiras e campos de batalha, e então a mão de obra feminina passou a ser utilizada na ausência da masculina. Após as guerras, com a consolidação do sistema capitalista, houve um maior desenvolvimento tecnológico e crescimento das maquinarias, de forma que as mulheres passaram a ser utilizadas como mão de obra em fábricas (ELISIANA PROBST; PAULO RAMOS, 2003).

Apesar de as mulheres estarem ocupando cada vez mais espaços para além da esfera privada, o público já foi totalmente dominado pelos homens e ainda podemos observar resquícios disto no cotidiano. Uma das consequências desta dominação masculina dos espaços públicos, e talvez a mais grave, é o fato de que mulheres que adentram estes espaços acabam expostas a uma série de violências. Como traz a autora Adriane Roso (2017, p. 189) "as ruas são de domínio dos homens, o que leva a muitos deles considerarem-se no direito de objetificar as mulheres, agredi-las, violentá-las". O que podemos facilmente constatar ao observarmos os inúmeros assédios que diversas mulheres sofrem no dia-a-dia, apenas por estarem transitando em uma rua.

Há uma passagem interessante de ser discutida no livro *A joaninha Lelé*, em que apesar de a festa realizada pela protagonista estar muito animada, a mesma está triste, pois ainda não havia encontrado seu noivo. Isso nos faz pensar no quanto, muitas vezes, diversão é

colada ao pecado, a algo errado. Então, o fato de a joaninha não poder simplesmente divertir-se com a festa mesmo sem noivo, traz uma ideia moralista de mulher decente que não poderia divertir-se apenas por divertir-se. Isto ainda é tão presente em nossa sociedade que, há aproximadamente um ano atrás, uma revista de importante circulação nacional publicou um texto produzido por um de seus colunistas em que exaltava a imagem da atual primeira dama do Brasil como "bela, recatada e do lar".

Não se trata aqui de buscar estabelecer um novo padrão de comportamento em detrimento da figura da mulher recatada e do lar, mas é importante refletirmos acerca das implicações disto, e qual é o espaço que é dado às mulheres ocuparem em meio a isso. Pois, ao passo em que tínhamos a figura da primeira dama sendo exaltada, também tínhamos uma chefa de estado sendo rechaçada através de insultos e piadas de um tom nitidamente machista.

A relação entre mídia e práticas políticas tem recebido mais atenção nos últimos anos. Para Darcy Azambuja (1987 apud CLÁUDIA FINAMORE; JOÃO CARVALHO, 2006, p.348) "a cultura de massas obriga o indivíduo a perder ou a não formar uma imagem de si mesmo diante da sociedade, (...) promovendo o conformismo social, a mídia atua sobre o indivíduo de forma a manipular suas escolhas e comportamentos políticos".

A problemática da inserção das mulheres no cenário político brasileiro pode ser acompanhada, no dia-a-dia, pela influência dos discursos sobre a mulher e sobre os políticos presentes entre os grupos sociais. Isso pode ser visto através da mídia, e inclusive pelos noticiários que fazem cobertura de fatos políticos e econômicos que, geralmente, tem em seu protagonismo figuras masculinas. Ao passo que a presença feminina é mais maciça em noticiários de entretenimento, tendo sua visibilidade dada através das revistas "femininas" e "masculinas" (FINAMORE; CARVALHO, 2006).

Assim, vemos o quão desafiadora apresenta-se a questão da participação feminina na política e o quanto ainda estamos longe de ter um cenário político que seja representativo para os diversos grupos sociais, em especial para aqueles que foram mantidos longe do poder por muito tempo.

Em três, dos cinco livros analisados, é possível notar uma inter-relação entre trabalho e gênero, onde os animais retratados nos livros são humanizados e, a partir de alguma de suas características, são ancorados a um sistema binário de gêneros. Como por exemplo, as aranhas que têm como uma de suas principais características tecer são, geralmente, identificadas como sendo do gênero feminino (*A joaninha Lelé*), sendo que na cultura na qual a autora da obra está inserida o afazer de costurar é, comumente, desempenhado por mulheres. Isto nos deixa

claro o quanto os animais, ao serem transformados em personagens de histórias infantis, são generificados de acordo com a visão predominante no meio sociocultural em que o/a autor/a está inserido/a, refletindo assim uma divisão do trabalho baseada em gênero.

Ao transpormos isso para o nosso dia-a-dia vemos o quanto algumas tarefas são tidas como femininas e outras como masculinas. Ao observarmos o Ensino Superior vemos que há uma baixa concentração de homens em áreas sociais e do cuidado, mas costumam ser maioria em áreas exatas como engenharia e afins (DENISE CARREIRA, 2016). O que nos faz pensar em de que forma meninos e meninas estão sendo investidos, como estão construindo-se em meio a nossa sociedade para que posteriormente resulte nessas disparidades.

É interessante observar que apesar de a cura e o cuidado ser associado ao feminino, no livro *Balas, bombons, caramelos* (MACHADO, 2013) quando surge um doutor na história, título que sugere um maior nível de instrução, a personagem logo é associada ao gênero masculino o que lembra o fato de que até pouco tempo trabalhar fora e estudar era um privilégio masculino, ficando a mulher restrita ao trabalho doméstico, como já mencionado anteriormente. Como também pode nos fazer pensar no quanto a racionalidade é, corriqueiramente, vista como característica masculina ao passo que o feminino é ligado as emoções e ao misticismo. Ana Colling (2004) traz que por conta da separação binária dos sexos, o homem apresenta-se como o modelo através do qual o outro é explicado, assim, a palavra "mulher" passa a designar uma lacuna, uma diferença e um mistério. Assim nascem os lugares-comuns do "eterno", "mistério" e "feminino", dessa forma, vemos que a "natureza feminina" é criada através da necessidade masculina que lhe atribui um status de diferente, inacabado, inferior.

Ademais, as contribuições da Psicodinâmica do Trabalho nos auxiliam a melhor compreender o impacto que o trabalho tem para um indivíduo, sendo que este costuma ser um importante fator para a subjetividade do sujeito, fornecendo ao mesmo, muitas vezes, uma identidade, onde o trabalhador/a em questão passa a ser reconhecido/a através da função que desempenha (SELMA LANCMAN; SEIJI UCHIDA, 2003). Em relação às mulheres, que por muito tempo estiveram longe do mercado de trabalho, sua possibilidade de realização era através do papel de mãe e dona de casa, tendo sua identidade, muitas vezes, vinculada ao homem com o qual se relacionava, o que podemos observar no livro que traz uma adaptação da história de Rapunzel (2005, p. 2), em que a mãe de Rapunzel é descrita como "a mulher do camponês".

As trajetórias de vida de homens e mulheres por muito tempo mantiveram-se distantes, cada qual exercendo um papel definido em meio a sociedade. Lalive D'Epinay, Bickel, Cavalli & Spini (2005, apud BORGES, 2013, p. 72) trazem que modelos e padrões socialmente definidos delimitam as possibilidades de ação do sujeito, pois suas ações são sempre influenciadas por um código simbólico compartilhado por um dado contexto social.

Na contemporaneidade vem acontecendo certa aproximação das trajetórias de vida masculinas e femininas, entretanto sem que desapareçam todas as diferenças nas formas de inserção social de homens e mulheres (BORGES, 2013). Isso se deve a amplas transformações socioculturais que vem acontecendo nas últimas décadas, abrindo novos horizontes, especialmente para as mulheres. Isto está ligado a revisão de discursos sociais, especialmente aqueles que colocam o casamento e a maternidade como centrais na vida das mulheres. Atualmente trabalho, profissão, independência financeira – temas tradicionalmente masculinos - vem ganhando cada vez mais espaço nos projetos de vida de mulheres, por conta disso, verificam-se mudanças nas formas de subjetividade feminina, com o surgimento de um novo ideal de mulher (BORGES, 2013).

Borges (2013) traz que o acesso das mulheres ao Ensino Superior foi um importante fator para a transformação de padrões sociais, pois aprender um ofício e, consequentemente, exercer uma profissão afetava a posição da mulher não só perante seu marido e família, como também frente a sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho podemos observar o quão importante se faz as discussões de gênero dentro do cenário educacional brasileiro, como estratégia para reduzir os números alarmantes de violência motivada apenas por discriminações, preconceitos e ódio às minorias. Como também a fim de proporcionar formas conviver e perceber a realidade que nos cerca de forma menos rígida e discriminatória, abrindo espaço para as diversas formas de ser no mundo, respeitando o outro.

Entretanto isto se apresenta como um grande desafio, tendo em vista o conservadorismo que vem tomando força, buscando barrar este tipo de discussão sob o pretexto de proteger a família e as crianças de uma permissiva "ideologia de gênero", indo de encontro a um trabalho em escolas e universidades que promovam o respeito a diversidade de

gênero e orientação sexual, chave para começarmos a mudar uma cultura tomada pela misoginia e pela homofobia.

Vimos também o quanto livros de literatura infantis podem produzir sentidos de gênero ainda muito pautados em uma lógica sexista e binarista, intimamente relacionada com o contexto sociopolítico e cultural no qual os autores das obras estavam inseridos, podendo subjetivar seus pequenos/as leitores/as a partir destas lógicas. Assim, ressaltamos novamente a necessidade de problematizarmos, colocando o conhecimento em movimento a fim de desacomodar ideias já engessadas, abrindo espaço a novas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vera Regina Pereira. A soberania patriarcal: o sistema de justiça criminal no tratamento da violência sexual contra a mulher. **Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos**, v. 26, n. 50, p. 71-102, 2005.

BORGES, Carolina de Campos. Mudanças nas trajetórias de vida e identidades de mulheres na contemporaneidade. **Psicol. estud.**, *Maringá* , v. 18, n. 1, p. 71-81, Mar. 2013 .

BRANDAO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. "Não é competência do professor ser sexólogo" O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas, Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre , v. 18, n. 1, p. 100-123, Apr. 2018 .

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARREIRA, Denise (org.) **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais.** São Paulo: ação educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

COLLING, Ana. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T.; PREHN, Denise R. (Orgs.) **Gênero e cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. O que representa a proposta da ideologia de gênero e escola sem partido. In: STREY, Marlene Neves; SOUZA, Nathalia Amaral Pereira. **Corpo e relações de gênero na contemporaneidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

FINAMORE, Cláudia Maria; CARVALHO, João Eduardo Coin de. Mulheres candidatas: relações entre gênero, mídia e discurso. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 14(2): 248, maio-agosto/2006.

GERGEN, Kenneth J. O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, v. 6, n. 1, p. 299-325, 2009.

LANCMAN, Selma; UCHIDA, Seiji. Trabalho e subjetividade: o olhar da psicodinâmica do trabalho. **Cad. psicol. soc. trab**., São Paulo , v. 6, p. 79-90, dez. 2003 .

PROBST, Elisiana Renata; RAMOS, Paulo**. A evolução da mulher no mercado de trabalho.** Santa Catarina: Instituto Catarinense de Pós-Graduação, p. 1-8, 2003.

ROSO, Adriane. Relações de poder, violências e (trans)bordamentos midiáticos: Ensaio sobre o uso democrático de espaços públicos pelas mulheres na era da (des)conexão. In: STREY, Marlene Neves; SOUZA, Nathalia Amaral Pereira. **Corpo e relações de gênero na contemporaneidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Rev. Educação e realidade.** v. 15, n.2, 1990.

TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PARA A INFÂNCIA

Ana Adélia Dal Col[1]
Larissa Caroline Nadal Monteiro[2]
Maria Odete Vieira Tenreiro[3]

Resumo: Este artigo originou-se de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso vinculada ao GEPEEDI - Grupo de Estudos, pesquisa e extensão na Educação Infantil da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O texto discute a importância da prática pedagógica na Educação Infantil que merece ser amplamente tratada e pesquisada. O artigo apresenta estudos sobre a organização do trabalho pedagógico bem como do tempo e do espaço na educação infantil. Foram objetivos: Conhecer como se dá o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças do Infantil II; revelar o que as professoras levam em consideração ao propor as atividades pedagógicas. A opção metodológica foi a abordagem qualitativa com enfoque exploratório. Para a coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada, realizada em duas escolas privadas, tendo como sujeitos seis professoras. A pesquisa revelou que as professoras levam em consideração a faixa etária das crianças, suas particularidades, a realidade da turma, entre outros aspectos. Concluímos também que o trabalho pedagógico, rico e significativo desenvolvido com as crianças da Educação Infantil é primordial para a aprendizagem delas. Neste processo, a criança tem oportunidade de se socializar, desenvolver habilidades, melhorar o seu desempenho durante sua vida escolar, vivenciar o trabalho lúdico e estreitar seus laços afetivos.

Palavras chaves: Educação Infantil, formação docente, práticas pedagógicas.

PEDAGOGICAL WORK IN CHILD EDUCATION: PRACTICES FOR CHILDHOOD

Abstract: This article derives from research of a course conclusion paper linked to GEPEEDI – Studies, Research and Extension Group of Children´s Education of the Ponta Grossa State University. This text argues the importance of pedagogical practice in the early childhood education, witch deserves to be widely discussed and surveyed. The article presents studies about the organization of pedagogical works as well as time and space in the children´s education. The following are the aims of the article: To know how are pedagogical work developed to kindergarten children; reveal what teachers take into account to propose pedagogical activities. The methodological option was qualitative approach with exploitative focus. For data collection we used the semi-structured interview, performed in two private schools, bearing as subject six teachers. The research revealed that teachers take into account the age range, the particularities, the class reality, among other things. We also conclude that

[1] Graduada. Universidade Estadual de Ponta Grossa. GEPEEDI. ana.adelia.dc@hotmail.com.
[2] Graduada. Universidade Estadual de Ponta Grossa. GEPEEDI. larinadalmonteiro@hotmail.com.
[3] Doutora. Universidade Estadual de Ponta Grossa. GEPEEDI. motenreiro@yahoo.com.br.

pedagogical work, abundant and significant, developed to children´s education is primordial to their apprenticeship. In this process, the kid have the opportunity of socialization, abilities development, improving their school performance, living playful works, stretching emotional ties.

Keywords: Children´s Education, Education teachers, pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, é o primeiro espaço em que a criança tem a possibilidade de estar em contato com o mundo escolar e é ali que ela passa a estabelecer diferentes aspectos dentre eles: éticos, morais, sociais que possibilitam que ela faça e se faça nas relações que estabelece.

É sabido que a Educação Infantil, com o passar do tempo, vem sendo cada vez mais importante para as crianças e recebeu um olhar diferenciado por parte das políticas educacionais brasileira. Foi por meio de reivindicações e movimentos sociais que houve essa mudança. Com o passar do tempo, vários foram os determinantes que nos auxiliam e auxiliara a construir uma Educação Infantil de qualidade.

Ao pensarmos em organização do trabalho pedagógico, logo nos vem à cabeça o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de Educação Infantil. Ele é um instrumento organizador, que define metas a serem seguidas. De acordo com os escritos de Ostetto, muitos profissionais têm uma visão equivocada do PPP e acabam vendo como algo obrigatório, apenas como cumprimento de demandas das políticas públicas e isso faz com que o documento seja analisado de maneira errônea. Segundo a autora, com esse pensamento, o PPP "tornar-se, como no dito popular, uma letra morta; um papel para ficar guardado na gaveta; e, justamente porque engavetado, desprezado, sem sentido" (2017, p. 48).

Para que isso não aconteça, a escola precisa pensar em um Projeto Político Pedagógico de forma coletiva, pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e mais recentemente na Base Nacional Comum Curricular, fugindo das concepções particulares, com uma elaboração baseada na realidade em que a escola está inserida e em seu cotidiano.

2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO

Todos os momentos presentes na Educação Infantil estão relacionados as questões de tempo e de espaço nas instituições. Esses devem ser organizados sempre com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral dos alunos. Barbosa e Horn afirmaram que:

> Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte (2001, p. 67).

Sendo assim, há muitos requisitos por trás da prática de um professor de Educação Infantil, e é de extrema importância que o docente perceba o espaço da Instituição, relacionando-o com a questão da disposição do tempo, que é muito peculiar nesta fase escolar. Para as autoras, devem ser levadas em conta questões como o repouso, higiene de cada criança, sempre levando em conta sua faixa etária, suas características e sua cultura trazida de casa.

Para tal estruturação do espaço com o tempo, faz-se necessário a utilização das rotinas, para proporcionar à criança sentimentos de estabilidade e segurança, tendo como objetivo o desenvolvimento das mesmas. Barbosa afirma que:

> A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas (2006, p. 201).

Portanto, a rotina é composta por diferentes práticas realizadas durante o dia dentro de salas de Educação Infantil. Por meio dela, a criança se orienta na relação espaço/tempo. Em seus estudos, Massena (2011) coloca que é fundamental que faça parte da rotina momentos como alimentação, troca de fraldas, repouso, brincadeiras livres e dirigidas, bem como atividades pedagógicas. Portanto, vale dizer que a rotina é um momento que deve ser organizado de forma flexível oportunizando situações ricas e significativas para as crianças.

Quanto aos espaços, também há algumas especificidades para as instituições de ensino que contemplam turmas para crianças pequenas. As mesmas têm algumas

necessidades específicas, como higiene e repouso, e precisam que o ambiente e as práticas estejam devidamente organizados para que a criança se desenvolva. Horn cita que:

> As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula. Por exemplo, se o educador planeja as atividades de acordo com a ideia de que as crianças aprendem através da memorização de conceitos; se mantém uma atitude autoritária sem discutir com as crianças as regras do convívio em grupo; se privilegia a ocupação dos espaços nobres das salas de aula com armários (onde somente ele tem acesso), mesas e cadeiras, a concepção que revela é eminentemente fundamentada em uma prática pedagógica tradicional (2004, p. 61).

Portanto, observamos que os espaços da Educação Infantil devem respeitar as singularidades da criança e assim, promover todos os momentos necessários que contribuem para o desenvolvimento integral delas.

Oliveira em seus estudos, nos comunica que geralmente as características físicas do ambiente são negligenciadas no planejamento. Esse fator é muito importante e merece cuidado especial. Afinal, "na primeira instância, fatores físicos podem influenciar o comportamento, facilitando certas atividades e obstruindo outras" (2007, p. 108).

Algumas normas dos espaços de Educação Infantil foram colocadas no documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, criado em 2006. O texto traz a importância da criação de um ambiente lúdico e que chame a atenção das crianças:

> As cores têm importância fundamental para os ambientes destinados à educação da primeira infância, pois reforçam o caráter lúdico, despertando os sentidos e a criatividade. O uso da cor, além do papel estimulante ao desenvolvimento infantil, pode ser também um instrumento eficaz de comunicação visual, identificando ambientes e setores (BRASIL, 2006, p 30).

Percebemos então a importância da criação de um ambiente acolhedor e convidativo nas instituições de Educação Infantil, assim como a organização do tempo conciliado ao planejamento do professor, para que o objetivo maior de desenvolver integralmente a criança ocorra de forma adequada.

Ao relatar o espaço físico perante o olhar da criança, Lima afirma que:

> O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos, para medí-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança, existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão (1989, p.30).

Portanto, diferentemente dos adultos, as crianças atribuem sentidos para os ambientes, não os separando dos espaços físicos. Portanto, criar um ambiente acolhedor para as crianças é de extrema importância para o bem-estar das mesmas.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO E OS DADOS DA PESQUISA

Os estudos de Ludke e André, apontam que:

> Para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento (1986, p. 2).

Cabe destacar que a opção metodológica escolhida para esta pesquisa foi a da abordagem qualitativa. Esta abordagem trabalha com dados que não podem ou não têm como serem medidos, como por exemplo, crenças, valores, atitudes, situações.

Portanto, Godoy nos esclarece:

> (...) a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques (1995, p. 23).

Com base na pesquisa qualitativa, para nossa coleta de informações, utilizamos uma entrevista semiestruturada. De acordo com Triviños (1987, p.14), "a entrevista-semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa", sendo assim, segundo o referido autor, o pesquisador se torna atuante na coleta de informações.

Nosso interesse foi ouvir as professoras do Infantil II (professoras de crianças de 1 e 2 anos) pelo fato de termos experiências diversificadas com a faixa etária e gostaríamos de conhecer práticas que foram realizadas nessas turmas e obtiveram êxito.

As entrevistas ocorreram na própria instituição de ensino em que as professoras atuavam. Elas foram realizadas de maneira tranquila, espontânea e percebemos que os sujeitos entrevistados não tiveram dificuldades em respondê-las. Em média cada entrevista durou cerca de 20 minutos e foram todas gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

As professoras, sujeitos desta pesquisa, têm entre 22 e 41 anos, atuam na Educação Infantil entre 4 e 23 anos e no Infantil II de 1 a 10 anos. Das seis professoras, quatro cursaram

o ensino médio em instituições públicas de ensino e duas em instituição particular, sendo que cinco delas fizeram o curso de magistério e uma delas cursou o ensino médio regular. Três das professoras são formadas no curso de Licenciatura em Pedagogia, uma delas em uma instituição privada e duas em instituição pública de ensino. Uma das professoras é formada no curso de Letras em uma instituição privada e as outras duas, ainda estão para concluir o curso de Pedagogia. Em relação ao curso de especialização *lato sensu*, quatro das professoras cursaram, optando por variadas áreas de ensino, como Literatura Infantil, Educação Especial e Psicopedagogia.

O QUE OS DADOS MOSTRARAM

Após realizarmos as entrevistas, organizamos os dados de modo a apresentar as seguintes questões:

- Trabalho desenvolvido na turma do Infantil II (crianças de 1 e 2 anos)
- O que se leva em consideração ao propor as atividades pedagógicas;

Após a leitura intensa de todas as entrevistas os dados nos revelaram:

Quando questionamos as professoras sobre: **como era desenvolvido o trabalho na turma do Infantil II, as professoras responderam:**

> Trabalhamos por meio de projetos e respeitamos a faixa etária dos alunos. Procuramos estimular a coordenação motora fina e ampla e a linguagem dos mesmos sempre oportunizando experiências estimuladoras. (Prof. Margarida).
>
> Nós desenvolvemos o trabalho com projetos, procurando estimular a coordenação motora e a linguagem das crianças, sempre respeitando sua faixa etária. Além disso, sempre atrelamos o cuidar ao educar (Prof. Rosa).
>
> Tudo que trabalhamos é pensado previamente, buscando estimular e desenvolver os aspectos cognitivos e motores das crianças (Prof. Lírio).
>
> No Infantil II, o trabalho é desenvolvido de maneira lúdica e dinâmica, com materiais concretos, texturas, cores diferentes, trabalhando de uma maneira que a criança aprenda brincando (Prof. Tulipa).
>
> O trabalho no Infantil II é um trabalho diversificado, por que como são crianças bem pequenas, temos que nos adequar a faixa etária de cada um e o seu tempo, então eu não vou conseguir fazer atividades acompanhando do Infantil IV ou V ou até mesmo do III, que é a idade mais próxima. Geralmente quando tem atividades extras na escola ou atividade diferenciada, o Infantil II é sempre pensado a parte. Essas atividades são lúdicas, dentro da sala de aula, também tem atividade em papel, geralmente são atividades feitas apenas uma vez ao dia, pois o tempo de atenção deles é bem curto. A rotina é dividida como qualquer outra turma, no início nós fazemos a chamada, com fotos, identificando a cada criança, em seguida partimos

> para algo lúdico, que seria o incentivo da atividade de papel e geralmente de acordo com o tema que vamos desenvolver. Esse trabalho respeita a faixa etária de cada um, pois temos crianças que acabaram de completar um ano e outras um pouco mais velhas, por isso, desenvolvemos atividades que todos possam fazer em conjunto, atividades com tinta, atividades para explorar a coordenação motora fina e ampla, que desenvolvam a linguagem oral, principalmente (Prof. Orquídea).
>
> No início do ano, elaboramos objetivos que são traçados para o Infantil II, os quais a criança deve atingir durante o ano e a partir desses objetivos, montamos um cronograma dos conteúdos que serão trabalhados durante todo o ano (Prof. Jasmim).

Para se pensar o trabalho escolar, é necessário que haja um ponto de partida, a Professora Jasmim informou que: "No início do ano, elaboramos objetivos que são traçados para o Infantil II, os quais a criança deve atingir durante o ano".

Afinal, é a partir dos objetivos que podemos organizar todo o trabalho com a criança, pensar em que trabalhar na sala de aula, os projetos que serão desenvolvidos durante o ano, sempre visando a aprendizagem do aluno, proporcionando atividades que estão adequadas para a faixa etária de cada criança.

As professoras, Margarida e Rosa, mencionam que desenvolvem o seu trabalho por meio de "projetos". Para Barbosa e Horn:

> A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos (2008, p. 87).

Considerando o período importante que a criança vivencia na Educação Infantil, o trabalho com projetos possibilita que a criança seja desafiada, tenha acesso a diferentes materiais, interaja com outras crianças, professores e a comunidade além de ter uma participação ativa no decorrer de todo o processo.

As professoras Margarida, Rosa e Orquídea também chamam atenção para o respeito com a "faixa etária da criança", a professora Orquídea observa também a necessidade de "nos adequar a faixa etária de cada um e o seu tempo". Sem dúvida respeitar o tempo da criança é algo fundamental para todo o trabalho a ser desenvolvido. As crianças têm características próprias que precisam ser conhecidas e respeitadas.

Outro aspecto observado foi a linguagem. As professoras Margarida e Rosa citam que procuram estimular a linguagem nas crianças e a professora Orquídea relata: "(...) desenvolvemos atividades que todos possam fazer em conjunto, atividades com tinta, atividades para explorar a coordenação motora fina e ampla, que desenvolvam a linguagem

oral, principalmente". Para apropriação da linguagem, principalmente em turmas do infantil II, podemos associar ao eixo Interações e Brincadeiras, expresso nas DCNEI (2009) também a partir dessas interações que ocorre a estimulação da linguagem oral.

A professora Lírio coloca que "tudo é pensado previamente". Também é mencionado pelas outras professoras a "exploração da coordenação motora", o trabalho envolvendo "materiais concretos", com "diferentes texturas e cores". Sem dúvida propostas que buscam desenvolver a criança na sua totalidade e que privilegiam o trabalho lúdico.

Segundo Kishimoto, a estimulação da coordenação motora se relaciona ao lúdico. Em seus escritos, coloca que "motricidade infantil é lúdica, marcada por uma expressividade que supera de longe a instrumentalidade" (1998, p. 114).

A coordenação motora na criança é estimulada desde cedo, muitas vezes até involuntariamente, no simples ato de pegar um brinquedo, e é de extrema importância a escola dar continuidade a esta estimulação.

Ostetto esclarece que:

> A brincadeira já é, em si, momento propício às interações. Geralmente as crianças se reúnem para brincar, chamam umas às outras, ou vão se agregando no decorrer das ações, dos enredos que estão sendo construídos por uma ou um grupinho delas (2017, p. 60).

Mas, ao pensarmos nessa forma de interação a partir da brincadeira, precisamos levar em conta que a criança pequena, entra na brincadeira por meio de quem cuida dela. É o adulto que media essa interação em sala de aula, proporcionando a ela, novos aprendizados até a elaboração da sua própria brincadeira.

Outro questionamento que fizemos foi: **ao propor uma atividade pedagógica para as crianças, o que você leva em consideração?** As professoras mencionaram que:

> Levo em consideração a faixa etária das crianças, busco sempre atividades lúdicas voltadas para o desenvolvimento. Atividades que sejam prazerosas e de fácil assimilação (Prof. Margarida).
>
> Primeiramente a faixa etária da criança, procurar proporcionar atividades lúdicas que os alunos sintam prazer em realizar, e que tenham como objetivo desenvolver suas capacidades (Prof. Rosa).
>
> Acho que primeiro a idade, as atividades propostas são sempre relacionadas ao desenvolvimento de cada um. Sempre procuramos desenvolver alguma coisa, como a coordenação motora, a linguagem, cada atividade tem um propósito (Prof. Lírio).
>
> Primeiramente, o tema a ser trabalhado, é pensado em diferentes formas de ensinar, que prendam a atenção das crianças para que fixem o conteúdo de maneira natural (Prof. Tulipa).

> Cada vez que proponho uma atividade diferenciada ou um projeto, onde a escola toda proponha um tema, levamos em consideração a realidade da sala de aula (Prof. Orquídea).
>
> Os projetos são elaborados baseados em datas comemorativas e tudo gira em torno desse tema. Levamos em conta a idade da criança, suas dificuldades e se realmente vamos prender o interesse dela e será significativo para ela (Prof. Jasmim)

Ao analisarmos as respostas, percebemos que as professoras reforçam muito do que já haviam colocado na questão anterior. Para elas, o ponto principal para se propor uma atividade, é o respeito com relação a faixa etária das crianças e suas particularidades, segundo relato da Professora Margarida, "Levo em consideração a faixa etária das crianças, busco sempre atividades lúdicas voltadas para o desenvolvimento (...)". Vemos também, a preocupação das professoras em propor atividades que sejam significativas para seus alunos, como propõe a Professora Tulipa "o tema a ser trabalhado, é pensado em diferentes formas de ensinar, que prendam a atenção das crianças para que fixem o conteúdo de maneira natural". Vemos essa importância no trecho de Vasconcellos:

> Desenvolver uma educação significativa implica em atividades que tenham relevância para o educando – e para o educador -, vinculadas à alguma *necessidade*, *finalidade*, *plano de ação* do educando. Trata-se de buscar conhecimento vinculado às necessidades, interesses e problemas oriundos da realidade do educando e da realidade social mais ampla (2000, p.62)

Para que se atinja um objetivo, o educador de qualquer etapa da educação, precisa levar em conta a intencionalidade com que se vai propor algo. Nesse contexto, Vasconcellos chama a atenção para a forma que se é proposto: "a partir do qual se desenvolva a capacidade de **desafiar**, de **provocar**, de **contagiar**, de **despertar** o desejo, o interesse, a vida do educando, a fim de que possa se dar a interação educativa e a construção do conhecimento" (2000, p. 75, grifos do autor).

As professoras nos dizem que "as atividades propostas são sempre relacionadas ao desenvolvimento de cada um", que buscam proporcionar "atividades lúdicas que os alunos sintam prazer", pensam em "formas diferentes de ensinar", levam em conta "a realidade da sala de aula". Tais afirmações nos ajudam a compreender a importância do trabalho do professor. Concordamos com Barbosa e Horn (2008, p. 72) quando reconhecem: [...] fica evidente que as crianças bem pequenas necessitam de um modo muito específico de organização do trabalho pedagógico e do ambiente físico.

Além disso, é necessário que esse educador, no momento de propor uma atividade, leve em conta a forma como será aplicada, não de maneira mecânica, mas sim, de forma

lúdica e prazerosa. É nesse sentido, que concordamos com Kishimoto, utilizando a concepção walloniana, diz que "infantil é sinônimo de lúdico", assim, toda atividade que envolva a criança também é lúdica (1998, p. 113).

Essa atividade lúdica, precisa atender às necessidades do desenvolvimento dessa criança. Ainda na concepção de Wallon, a autora nos relata que entre um e três anos, a criança desenvolve o período sensório/motor/projetivo, a fase sensorial e simbólica, e é nessa fase que ela necessita ainda mais do espaço de exploração, manusear objetos, conhecer o novo para que possa progredir na autonomia motora. De certa forma, as razões apontadas explicam o fato que para Kishimoto:

> Brincar de andar, de pular, brincar de subir e descer, de pôr e tirar, de empilhar e derrubar, de fazer e desfazer, de criar e destruir. Educar nesse momento é sinônimo de preparar o espaço adequado, o espaço "brincável", isto é, explorável (1998, p. 117).

Assim, é nesse sentido que precisamos pensar e propor atividades, respeitando a criança, visando o seu desenvolvimento integral; como nas falas das Professoras Orquídea e Lírio, respectivamente: "levamos em consideração a realidade da sala de aula" e "as atividades propostas são sempre relacionadas ao desenvolvimento de cada um". Sem dúvidas fatores importantíssimos no trabalho com crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos ajudou a reafirmar a importância das atividades pedagógicas realizadas na Educação Infantil, pois essa etapa da Educação Básica contribui com as etapas futuras da vida escolar das crianças, visando seu desenvolvimento integral. A importância de contarmos com profissionais capacitados e comprometidos na busca de um trabalho rico e diferenciado com nossas crianças foi algo muito intenso, principalmente quando se trata de crianças tão pequenas.

Para isso, torna-se necessário que essas práticas visem além do educar e cuidar o respeito as singularidades das crianças. Nossa pesquisa, permitiu que conhecêssemos as concepções das professoras sobre as práticas aplicadas por elas em sala de aula e quais materiais utilizaram para as mesmas. Os depoimentos delas foram muito ricos, no sentido do cuidado e amor para com as crianças, com um olhar voltado ao respeito da sua faixa etária e suas limitações, sua atuação como sujeitos pensantes e capazes, sem que fosse deixado de lado o educar, visando aprimorar o desempenho do aluno.

É necessário destacar que as ações desenvolvidas de forma lúdica proporcionam mais significado e interesse para as crianças.

A experiência tem mostrado e o trabalho destacou que o trabalho pedagógico, rico e significativo desenvolvido com as crianças da Educação Infantil é primordial para a aprendizagem delas. Neste processo, a criança tem oportunidade de se socializar, desenvolver inúmeras habilidades, melhorar o seu desempenho durante sua vida escolar, vivenciar o trabalho o lúdico, bem como estreitar seus laços afetivos. Portanto, o profissional deve estar bem preparado para que suas práticas possam se efetivar no âmbito da sala de aula, visando sempre o desenvolvimento do seu aluno.

Desta forma destacamos que o professor desempenha um papel fundamental na formação da criança. Pois, é ele que pensa, organiza seu trabalho e o dia-a-dia da turma. Tais ações possibilitam vivências que ficaram marcadas no desenvolvimento do trabalho e na formação das crianças.

Enfim, acredita-se que para uma prática exitosa, a proposta precisa ser coerente, intencional, consistente e consequente (FARIA e SALLES, 2007). Nesse sentido, ações desafiadoras, que instiguem, valorizem o saber das crianças, a deixem curiosas e encantadas, dentre outros desafios contribuirão sobremaneira na formação das crianças e no enriquecimento do fazer pedagógico do professor.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil.** In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil:** dos binarismos à complexidade, Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, 2006.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n°12.796 de 04 de abril de 2013. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011.../2013.htm

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/**Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil**. Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. (Percursos). São Paulo: Editora Scipione, 2007.

HORN, Maria das Graças Souza. **Sabores, cores, sons, aromas.** A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASSENA, Renata da Silva. **Entrelaçamentos entre as concepões do educar e do cuidar na Educação Infantil**. 2011, 68f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do estado da Bahia, Salvador, 2011.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento Estratégico**: conceitos, metodologia e práticas- 23ª Ed. - São Paulo: Atlas, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Sobre a organização curricular da Educação Infantil:** conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. Zero a seis (Florianópolis), v. 19, p. 46-68, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento**: Projeto de Ensino- Aprendizagem e projeto Político Pedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad. 2000.

A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA ATRAVÉS DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andréa Rodrigues de Souza[1]
José Carlos de Melo[2]

Resumo: O presente trabalho discutiu sobre a utilização da literatura afro-brasileira pelos profissionais da educação infantil mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramenta para a promoção da igualdade racial em uma escola pública da rede municipal. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica com uma revisão literária sobre o tema e a pesquisa participante realizada com crianças de uma turma de Infantil II da referida escola, através das ações empreendidas pelo projeto intitulado "África Brasil", desenvolvido no ano de 2014. Conclui-se destacando que por meio das atividades desenvolvidas durante a execução do projeto, as crianças puderam compreender melhor sobre os estereótipos étnico-raciais, aprendendo a valorizar a cultura afro-brasileira. Essa valorização da cultura africana interfere diretamente na aceitação de si mesmo e do outro, contudo, faz-se necessário compreender que apenas a utilização de estratégias pedagógicas não são o suficiente para construir uma sociedade sem discriminação, porém elas se constituem como uma ferramenta importante no combate ao preconceito e racismo junto as crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil**.** Relações Étnico-Raciais. Literatura. Tecnologias Digitais.

THE USE OF AFRO-BRAZILIAN LITERATURE THROUGH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN CHILDREN'S EDUCATION

Abstract: This paper discusses the use of Afro-Brazilian literature by children education professionals mediated by Information and Communication Technologies (ICT) as a tool for the promotion of racial equality in a public school of the municipal network. A bibliographic research was carried out with a literary review on the subject and the participatory research carried out with children of a class of Infantil II of said school, through the actions undertaken by the project entitled "Africa Brazil", developed

in the year 2014. It concludes, highlighting that through the activities developed during project execution, children were able to better understand ethnic-racial stereotypes, learning to value Afro-Brazilian culture. This appreciation of African culture directly interferes with the acceptance of oneself and the other, however, it is necessary to understand that only the use of

[1] Pedagoga e Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência- GEPEID. E-mail: andrear.souza@hotmail.com
[2] Doutor em Educação. Professor do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão. Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência- GEPEID. E-mail: mrzeca@terra.com.br

pedagogical strategies is not enough to build a society without discrimination, but they constitute an important tool in the fight against prejudice and racism with young children.

Keywords: Early Childhood Education. Ethnic-Racial Relations. Literature. Digital Technologies.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa teórica e empírica realizada com crianças da educação infantil de uma escola pública municipal no ano de 2014, através do projeto intitulado "*África-Brasil*". A proposta dessa discussão foi abordar acerca dos estereótipos étnicos e como a utilização da literatura afro-brasileira associada com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem contribuir no processo de desconstrução social desses estereótipos na sociedade atual, sendo estes não vinculados à narrativa dos adultos, mas sim à narrativa das crianças.

A pesquisa se caracteriza como participante, com uma abordagem qualitativa. A pesquisa participante de acordo com Demo (2000, p.21) é utilizada para fins de sistematização, sendo "ligada a práxis, ou seja, a prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico".

O aporte teórico-metodológico desse trabalho subsidiou-se em autores como Brasil (1996, 2003), Gomes (2010), Santos (2010), Rosemberg (2012), Freitas e Silva (2016), dente outros, sendo que para fins de melhor compreensão e organização o trabalho foi estruturado em quatro partes. Na primeira, tem-se a presente introdução que esclarece e configura o objeto de estudo dessa pesquisa.

Na segunda parte realizou-se um breve panorama sobre o conceito de relações étnico-raciais, assim como a legislação acerca da inserção dessa temática nas instituições de ensino. Na terceira a pesquisa empírica sobre o uso da literatura afro- brasileira e das TIC na escola como ferramenta no combate ao preconceito racial e discriminação dentro e fora do ambiente escolar.

Por fim, apresenta-se as considerações finais nas quais os autores se posicionam acerca da referida temática. Espera-se que esse trabalho venha contribuir para ampliar o debate sobre o preconceito e a construção de estereótipos equivocados na

escola e na sociedade, assim como para auxiliar os educadores a fomentar o desenvolvimento de novas estratégias educativas na luta contra a discriminação racial, sobretudo na educação de crianças pequenas.

2 EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O QUE DIZEM AS LEIS?

Ao refletir-se sobre as relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro, torna-se necessário conhecer os conceitos, assim como a leis que norteiam essa temática na educação, especificamente na educação infantil. Sobre o termo relações étnico-raciais Gomes (2010) define que estas são:

> [...] as relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a *raça* opera como forma de classificação social, demarcação das diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural (GOMES, 2010, p.22).

No ano de 2003, foi lançada a Lei nº 10.639/03 que alterou a lei 9.394/96, inserindo a obrigatoriedade do ensino sobre a História e a Cultura Afro-brasileira nas instituições de Ensino Fundamental tanto de origem pública quanto privada. De acordo com a lei, esta temática deve ser inserida em todo o currículo escolar, sobretudo nas disciplinas de História, Educação Artística e Literatura, considerando que:

> § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL.2003).

Embora a lei no seu texto original se aplique as escolas de ensino fundamental e médio, pode-se inferir que na educação infantil ela é passível de ser aplicada, considerando que a criança pequena é um ser social e de direitos e que pertence a uma comunidade que tem suas características próprias, conforme assinala Gomes e Jesus (2013, p.13), ao afirmarem que:

> A alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a Resolução CNE/CP 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), fundamentada no Parecer CNE/CP 3/2004, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas, desencadeada a partir dos

> anos de 2000. Tanto a legislação como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais.

Diante do exposto, observa-se que essa discussão na educação brasileira é recente. Em sua pesquisa Silva (2010, p. 92) afirma que no Brasil não existe uma discussão séria sobre a questão do racismo no ambiente escolar, assunto este que ao longo dos anos vem sendo abordado pelos grupos do movimento negro brasileiro como um dos fatores que mais colaboram para que a (re) produção dessa prática continue interferindo na trajetória escolar de milhares de estudantes negros e negras, considerando que mesmo após a "libertação" dos escravos, a população negra continuou (e continua) sendo marginalizada conforme sinaliza Gouvêa (2000):

> O fim da escravidão não significou a ruptura com um modelo de submissão e subserviência, mas, ao mesmo tempo, a construção de um Brasil moderno significou a incorporação mitificada do negro como parte constitutiva da cultura nacional, representante de tradições e costumes que confeririam identidade ao país (GOUVÊA, 2000, p.90).

De acordo com Rosemberg (2012), o racismo no Brasil opera em dois planos simultaneamente, sendo o primeiro denominado de plano material e o segundo de plano simbólico, nas palavras da autora:

> No plano simbólico, o racismo opera ainda via expressão aberta, latente ou velada, de preconceito racial considerando o grupo social negro como inferior ao branco. Esse plano do racismo é devastador, mas insuficiente para explicar toda a desigualdade racial brasileira. No plano material, negros (e indígenas), em seu conjunto, não têm acesso aos mesmos recursos públicos que brancos recursos sustentados por políticas públicas. Isso se deve à história da colonização e escravidão e às condições atuais de repartição dos bens públicos (ROSEMBERG, 2012, p. 31).

Face ao exposto, buscou-se observar como as crianças fazem representações sociais dos negros e como compartilham suas crenças e valores a partir dos estereótipos étnicos. Estudos realizados no Brasil mostram que existem vários estereótipos em relação à representação do negro na sociedade brasileira, assim sendo, será realizada uma breve reflexão sobre como a escola vem trabalhando esses estereótipos na educação através da literatura infantil com o auxílio das TIC.

Como é sabido, nos últimos anos a humanidade tem testemunhado o avanço da ciência e consequentemente da tecnologia, fazendo com que as informações e o conhecimento

sejam propagados de forma cada vez mais rápida, conforme destaca Perez e Correa (2014, p. 04):

> A sociedade atual se apresenta de modo dinâmico, globalizado inserido em uma complexa rede de informações e de recursos multimídias cada vez mais rápidos e conectados com o mundo. A informação que antes levava anos para chegar a todos de uma comunidade, de uma população, atualmente, leva-se segundos para ser acessada pelas pessoas.

No que se refere ao âmbito educacional, observa-se que cada vez mais as tecnologias têm adentrado nas escolas como uma ferramenta importante para a construção do conhecimento, considerando que cada vez mais os alunos têm tido contato com os dispositivos eletrônicos com smartphones e tablets com acesso à internet desde a mais tenra idade.

As intensas transformações no universo da mídia incentivam a escola, pela função que esta exerce, a compreender a cultura tecnológica por meio dos diversos veículos de comunicação e informação, objetivando a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e, portanto, um aumento dos padrões de qualidade do ensino (MARANHÃO, 2014).

Nesse sentido, torna-se necessário que o professor (a) enquanto mediador do conhecimento possa estar capacitado para lidar com esses novos elementos inseridos em sua prática cotidiana, pois é tarefa do professor "promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações" (CAVALLEIRO, 2006, p.38).

Mas para que isso ocorra de forma efetiva, é preciso que esse profissional tenha uma formação inicial/continuada sólida, a fim de que ele (a) possa desempenhar cada vez melhor suas funções, contudo é preciso destacar que essas novas exigências de e configuração da esfera educacional são produtos do desenvolvimento da sociedade capitalista (SANTOS, 2010).

3 O USO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: A EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Em relação à literatura infantil, é válido afirmar que ela se constituiu enquanto gênero literário no século XVII, sendo a mesma considerada um produto das transformações sociais e econômicas da época, dentre elas destacamos a ascensão da burguesia e a consolidação do sistema capitalista.

Na literatura europeia um dos grandes destaques vai para as histórias dos irmãos Grimm, sendo a estes conferidas a origem da literatura. Segundo Paço (2009, p.13) os contos

dos irmãos foram publicados e adaptados em diversos países, dentre eles estão clássicos da literatura infantil tais como: Rapunzel, João e Maria, Cinderela, Branca de Neve e a Bela adormecida.

Além disso, cada país individualmente possui a sua própria literatura. A autora destaca que no Brasil um dos expoentes da literatura infantil foi Monteiro Lobato, que definitivamente rompeu com os padrões europeus e introduziu elementos da nossa cultura em suas obras, dentre elas estão: O sítio do pica-pau amarelo, Reinações de Narizinho, etc.

Entretanto, as obras de Lobato receberam ao longo dos anos severas críticas pelo fato de apresentarem uma imagem deturpada e estereotipada do negro, nota-se que os únicos personagens negros existentes em sua principal obra (O sítio do pica-pau amarelo) ou fazem referência a seres folclóricos (saci) ou a serviçais como no caso do Tio Barnabé e da Tia Anastácia, ambos representando a ingenuidade e o lado crédulo do
povo em detrimento, por exemplo, de personagens como a Dona Benta que simboliza a cultura e a inteligência segundo os padrões brancos (SANTOS, 2010).

Uma das formas do professor (a) trabalhar a valorização da identidade étnico-racial é através da literatura afro aliada com as tecnologias digitais, trazendo como protagonista a criança negra, uma vez que na denominada literatura convencional, os protagonistas em sua maioria são brancos.

Alguns escritores renomados escreveram obras que trazem o negro como protagonista, como, por exemplo, Ana Maria Machado, Ziraldo e Mirna Pinsky, dentre outros. Atualmente existe uma série de obras que contemplam essa temática, eis aqui alguns exemplos de obras dos respectivos autores citados: Menina bonita do laço de fita, O menino marrom e Nó na garganta.

A seguir abordar-se-á a experiência vivenciada na escola campo dessa investigação junto as crianças que desenvolveram as atividades propostas durante a execução do projeto "África-Brasil", entre os meses de agosto a dezembro do ano de 2014.

Inicialmente foi realizado um levantamento sobre os conhecimentos prévios das crianças durante uma roda de conversa, assim como da professora e da gestora sobre o tema e as obras concernentes a literatura e literatura afro por meio de um questionário semiestruturado. Após a análise dos dados, observou-se que a professora e a gestora possuíam um relativo conhecimento acerca da lei nº 10.639/03, e que a escola ainda estava implementando suas orientações no currículo da instituição.

Em relação às crianças, verificou-se que estas conheciam somente obras relacionadas à literatura infantil clássica, dentre as mais citadas estão: Chapeuzinho vermelho, Os três porquinhos, Cinderela, Rapunzel e, sobretudo Branca de Neve, citada como a história preferida de 24 das 27 crianças que compunham a amostra, tal fato causou-nos surpresa, tendo em vista que a turma era formada predominantemente por crianças pardas e negras, sendo que a história em todo o seu contexto não apresenta nenhum personagens negro (a), trazendo como protagonista uma princesa branca, cujo nome faz referência ao ideal de supremacia da raça (GOUVÊA, 2000).

Diante do exposto, optou-se por trabalhar com algumas obras que traziam como protagonista a criança negra, dentre elas foram selecionadas: *Menina bonita do laço de fita*, da autora Ana Maria Machado, *A menina que gostava de saber* da autora Gisele Gama Andrade e *Pretinha de Neve e os sete gigantes* do autor Rubem Filho. Destaca-se ainda que as referidas obras foram trabalhadas inicialmente por meio da leitura e releitura destas, possibilitando as crianças fazerem o reconto da história para depois inserir as mídias digitais disponíveis na escola.

De acordo com Valente (1998), na maioria das escolas, os recursos digitais ainda são escassos e nem sempre o professor dispõe de um laboratório de informática ou outro espaço adequado para realização de atividades que envolvam o uso das tecnologias, no caso da escola campo, o espaço disponível era o auditório equipado com recursos como o computador e o data-show, a escola na época ainda não possuía internet, situação esta que atualmente foi revertida, mas que na época impossibilitou a execução algumas atividades no planejamento envolvendo os recursos digitais.

Além da literatura, o professor poderá utilizar materiais didáticos baseados em multimídia sobre as culturas africanas e afro-brasileiras, que apresentem as manifestações culturais e os aspectos religiosos. Outra possibilidade que o professor (a) pode inserir na sua prática pedagógica é a utilização de jogos digitais e manuais, dentre outras atividades que contemplem as culturas afro-brasileiras, promovendo a interação entre as crianças (BRASIL, 2009).

O primeiro livro trabalhado foi "*Menina bonita do laço de fita*", de Ana Maria Machado, que conta a história de amizade entre uma menina negra e um coelho branco, que admirando a cor da pele da menina, sonha em ficar preto e ter filhos com o mesmo tom de pele da sua amiga. Ao questionar a menina sobre o seu segredo para ter aquela cor, o coelho

realizou várias tentativas para conseguir o mesmo resultado, tais como comer bastante jabuticaba e tomar muito café, não obtendo êxito em nenhuma delas.

A importância dessa obra no projeto foi destacar a beleza e a valorização da personagem negra, trazendo lições como o respeito à diversidade e a importância da aceitação e interação com o outro, independente de fatores como raça. Após a exposição da obra, abriu-se uma roda de conversa sobre o tema com o objetivo de levar as crianças a refletirem sobre as características da protagonista, trabalhando valores e a aceitação de si e do outro.

O segundo livro trabalhado foi "*A menina que gostava de saber*" de Gisele Gama Andrade, que traz como protagonista Sara, uma menina negra que era extremamente curiosa e vivia se questionando sobre o porquê das coisas, deixando todos os professores irritados com as suas perguntas, até que ao mudar de escola, encontrou uma professora que diferente dos demais a incentivava sempre a realizar novas "descobertas", influenciando assim o futuro daquela criança, que ao crescer tornou-se uma cientista.

Tal fato leva a reflexão sobre o papel do professor enquanto um agente de transformação social, considerando que uma prática docente promotora da igualdade deve incluir nas suas atividades experiências que permitam às crianças conhecerem os diferentes saberes científicos e as culturas que contribuíram para o processo de formação social brasileira, quebrando assim o falso paradigma de que a cultura africana apenas se resume ao folclore, mas sim a uma história de luta e resistência contra a opressão das classes dominantes.

A terceira e última obra trabalhada foi "*Pretinha de neve e os sete gigantes*" do autor Rubem Filho. O livro conta a história de Pretinha de Neve, uma princesa que mora no Monte Kilimanjaro com sua mãe e seu padrasto. Um dia a princesa resolve descer para além das montanhas a fim de conhecer o mundo exterior e acaba encontrando sete gigantes com quem passa a ter uma amizade sincera.

A história pode ser considerada uma versão "diferente" da história da Branca de Neve e os sete anões, na qual não existe nenhum príncipe encantado ou uma bruxa má, mas simplesmente uma criança, que como todas da sua idade buscam conhecer o mundo que está além da sua compreensão. Assim sendo, a obra trabalha valores como a importância da família e da amizade, além da aceitação do outro.

O encerramento do projeto ocorreu no mês de dezembro com uma exposição do trabalho desenvolvido com as crianças, na qual puderam expor suas experiências e descobertas, apresentando dentre outras atividades, a releitura das obras trabalhadas através

dos desenhos, na qual já não apresentavam somente a preferência por obras e personagens da literatura clássica, mas também se identificavam com os personagens negros da literatura apresentada, demonstrando um novo olhar sobre as diferenças existentes na sociedade brasileira e a contribuição dos povos africanos para a composição dessa mesma sociedade, considerando que para muitas crianças, especialmente para as crianças negras, a escola constitui-se como uma via tanto de acesso ao conhecimento quanto de ascensão social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola constitui-se como uma das instâncias que promovem o desenvolvimento humano em sua amplitude, podendo ser tanto um espaço de conhecimento, quanto espaço de difusão ou negação de estereotipias étnicas.

Para compreender melhor como as crianças representam a escola e como esta por sua vez relaciona-se com os estereótipos étnicos, apesar de não ser o objetivo central da discussão, partiu-se do princípio de que não é a situação em si que define o sujeito, mas sim as representações que ele tem dessa situação, logo, estudar as representações sociais e os estereótipos raciais através da literatura é analisar os fatores cognitivos e simbólicos que constituem as construções e concepções que um sujeito tem sobre determinado fenômeno social.

Assim sendo, este artigo discutiu sobre a importância das relações étnico-raciais na educação infantil, assim como o debate sobre a necessidade de atualização do trabalho docente no tocante à tecnologia educacional para uso em sala de aula, como um recurso importante que vem se desenvolvendo há vários anos por meio das mídias, ou seja, é preciso pensar as tecnologias no sentido de servir como subsídio metodológico em sala de aula junto as crianças pequenas, de modo que temáticas como a educação para as relações étnico-raciais sejam mais bem trabalhadas e compreendidas pelos partícipes no processo.

Observa-se ainda que mesmo com a existência da Lei 10.639/2003 (alterada para 11.645/2008), em que torna obrigatório o Ensino da História africana e dos afro-brasileiros que a temática em questão é muito recente nas escolas, que ainda buscam se adequarem a essa nova realidade.

O papel do professor (a) é contribuir para o processo de desconstrução dos estereótipos e preconceitos difundidos pela escola enquanto aparelho ideológico ao longo dos

anos, mas para que isso ocorra torna-se necessário que o professor tenha atitude e compromisso com todos os seus alunos, demonstrando sempre a importância do respeito e igualdade nas relações sociais.

Conclui-se que por meio das atividades desenvolvidas durante a execução do projeto "África-Brasil", as crianças puderam compreender melhor sobre os estereótipos étnico-raciais, aprendendo a valorizar a cultura afro-brasileira. Essa valorização da cultura africana interfere diretamente na aceitação de si mesmo e do outro.

Contudo, faz-se necessário compreender que somente a utilização de estratégias pedagógicas inclusivas por parte de professor (a) não são o suficiente para construir uma sociedade sem discriminação, tendo em vista, que esse problema se faz presente desde os primórdios da "descoberta" e posterior colonização do país, mas que elas se constituem como uma ferramenta importante no combate ao preconceito e racismo junto às crianças na escola da infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF, 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990, Brasília-DF, 1990.

_____**. Lei federal nº 10.639, de 09/01/2003:** Altera a Lei 9.394/96 para incluir o no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da Temática "História e Cultura afro-brasileira". Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 11 de junho de 2018.

_____. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ SEPPIR, junho, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FREITAS, Liliam Teresa Martins; SILVA, Adriana Beserra Onde estão as pesquisas na educação infantil com as crianças negras? In: **Educação em/para os direitos humanos, diversidade, ética e cidadania**. Imperatriz, UFMA, CCSST, 2016/ NEPOMUCEMO Cristiane Maria, SAMPAIO et.all (orgs). – Imperatriz: Ethos, 2016. Disponível em: www.fipedbrasil.com.br. Acesso em: 12 de outubro de 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**: breves considerações. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.) Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. In: **Educar em Revista**, nº 47. Curitiba, jan./mar. 2013, p. 19-33. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>. Acesso em: 08 de junho de 2018.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

MARANHÃO. **Diretrizes Curriculares/Secretaria de Estado da Educação do Maranhão**, SEDUC, 3. ed. São Luís, 2014. Disponível em:< http://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/11/Seduc-Ma-Diretrizes-Curriculares-A4-3%C2%AA-Edicao-09092014-1.pdf>. Acesso em 11 de junho de 2018.

PAÇO, Glaucia Machado de Aguiar. **O encanto da Literatura Infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão.** Monografia de conclusão do Curso de especialização desafios do trabalho cotidiano: a educação das crianças de 0 a 10 anos. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. 50f. Mesquita, 2009.

PEREZ, Liliam Araújo; CORREA, Ronise Ribeiro**. A utilização de Webquest no Ensino Médio nas disciplinas de Geografia e Biologia**. In: I Encontro Internacional, Tecnologia, Comunicação e Ciência Cognitiva, 1.., 2014, São Paulo. Anais eletrônicos. São Paulo: Universidade Metodista, 2014.p.1-14. Disponível em:http://www.evento.tecccog.net/index.php/evento/EITCCC/view/54 Acesso em 10 de jun. de 2017.

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância. In: **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais** / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

SANTOS, Cristiana Ferreira dos. **Literatura infantil e a identidade da criança negra:** construção ou negação? Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia /Cristiana Ferreira dos Santos. – Salvador, 2010. 73f.

SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidade dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de jovens e adultos-EJA:** tudo junto e misturado! 2010, 191 p. Dissertação. (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. 2ª ed. Campinas, SP: UNICAMPI/NIED, 1998.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Andrieli Taís Hahn Rodrigues[1]
Rúbia Emmel[2]

Resumo: O presente artigo tem por finalidade relatar a intervenção pedagógica realizada do componente curricular: Estágio Supervisionado IV Gestão Escolar, do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, realizado em uma escola de Educação Infantil do município de Três de Maio - RS. A pesquisa teve o objetivo geral de conhecer o caráter constitutivo da formação de um gestor para atuar na Educação Infantil, perceber como ocorrem as relações entre as concepções de gestão democrática e as metodologias empregadas para colocá-la em prática. Tendo como metodologia a pesquisa-ação e a observação participante, a partir destas a elaboração do projeto de intervenção, posteriormente uma intervenção juntamente com a equipe gestora, sendo esta composta por uma coordenadora pedagógica e uma diretora. A prática teve por embasamento os documentos legais da escola (Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Plano de Atividades), na área de gestão e liderança Lück (2014), assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o embasamento referente a Educação Infantil. A partir da intervenção foi possível compreender a importância da gestão democrática e seus benefícios para o funcionamento da escola, tendo como ponto de partida a formação inicial de professores que seja promotora da qualidade na educação básica. Também foi possível compreender a importância e o papel central de participação da comunidade escolar no processo de gestão democrática da escola.
Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Gestão Escolar. Formação Inicial de Professores

THE STAGE SUPERVISED IN SCHOOL MANAGEMENT IN CHILD EDUCATION: REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL INTERVENTION PROCESSES

Resumen ou Abstract: The purpose of this article is to report the pedagogical intervention of the curricular component: Supervised Internship IV School Management, of the Full Licentiate Course in Pedagogy, carried out in a School of Early Childhood Education in the municipality of Três de Maio - RS. The research had the general objective of knowing the constitutive character of the training of a manager to work in Child Education, to understand how the relations between the concepts of democratic management and the methodologies employed to put it into practice occur. Taking as methodology the action research and participant observation, from these the preparation of the intervention project, later an intervention together with the management team, which is composed of a pedagogical coordinator and a director. The practice was based on the legal documents of the school (Political Pedagogical Project, Internal Regiment, Activity Plan) in the area of management

[1] Titulação. Filiação institucional. Grupo de pesquisa (caso houver). Órgão de fomento (caso houver). E-mail.
[2] Doutora em Educação nas Ciências. Professora da área de Pedagogia do Instituto Federal Farroupilha, Câmpus Santa Rosa. rubia.emmel@iffarroupilha.edu.br.

and leadership Lück (2014), as well as the Law on Guidelines and Bases of National Education for the foundation regarding Child education. From the intervention, it was possible to understand the importance of democratic management and its benefits for the functioning of the school, starting from initial teacher training that promotes quality in basic education. It was also possible to understand the importance and the central role of participation of the school community in the process of democratic management of the school.
Keywords: Supervised internship. School management. Initial Teacher Training.

1 INTRODUÇÃO

A partir do Estágio Supervisionado IV- Gestão Escolar, foi realizada uma intervenção a qual teve cunho qualitativo e uma pesquisa-ação com a equipe diretiva de uma escola pública de Educação Infantil do município de Três de Maio – RS. Percebendo fatores relevantes do cotidiano da gestora, relacionamento com a comunidade escolar e tomada de decisões.

Através das leituras e reflexões, foi possível perceber que a gestão na Educação Infantil é um processo de suma importância e carece de conhecimento, reflexão, flexibilidade, criatividade e liderança. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica em que as crianças adentram ao ambiente escolar, iniciam seu processo de desenvolvimento integral, para isso, ressalta-se a importância da formação inicial do professor atuante nesta etapa.

Teve-se por objetivo conhecer o caráter constitutivo da formação de um gestor para atuar na Educação Infantil, perceber como ocorrem as relações entre as concepções de gestão democrática e as metodologias empregadas para colocá-la em prática.

Para tanto, foi elaborada uma pesquisa com a gestora (observações, entrevista e intervenção pedagógica), sobre as diversas possibilidades e dificuldades, encontradas no cotidiano da gestão e as metodologias utilizadas pela gestora para estabelecer um relacionamento com a comunidade escolar de modo que promova uma educação de qualidade.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa em educação de abordagem qualitativa, foi desenvolvida através da pesquisa-ação que segundo Franco (2005) é a condição para um mergulho crítico na prática pedagógica de um grupo, do qual percebe-se as expectativas, o oculto, que norteiam as práticas, as quais enfatizam o coletivo. Esta pesquisa-ação objetivou a reflexão sobre fatores essenciais para o funcionamento da escola e tomadas de decisões advindas da equipe gestora,

bem como, a metodologia empregada pelo gestor em relação a participação da comunidade escolar, se estas possibilitam a participação ativa dos envolvidos.

Primeiramente foram realizadas observações na escola para conhecer o ambiente, foi possível perceber que a construção da estrutura arquitetônica é recente, sendo esta uma escola modelo pró-infância do projeto tipo B, bem equipado para atender todas as necessidades da Educação Infantil, espaços amplos, com diversidades de materiais e ambientes, assim como foi possível perceber a rotina agitada dos gestores. Segundo Minayo (2012), as observações compõem um processo em que o pesquisador se coloca como observador em um determinado ambiente social, tornando-se parte de suas observações de maneira que possa modificá-la.

Em meio as observações, também foi realizada a entrevista com a diretora, a qual enfatizou que a maior dificuldade encontrada em sua caminhada de gestora é estabelecer a participação ativa dos pais na escola. Foi realizada a leitura dos documentos legais (Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Plano de Atividades) que segundo Lüdke e André (1986):

> Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidencias que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE e ANDRÉ1986, p.39)

Através da leitura dos documentos foi possível identificar o que a escola acredita ser necessário para o desenvolvimento integral de cada faixa etária, bem como as normas de trabalho da instituição;

3 CONTEXTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR

O estágio supervisionado é importante para a formação de professores Pedagogos no contexto da constituição da identidade docente, pois, possibilita adentrar em uma rotina/ambiente pouco conhecida. Podemos refletir a importância do estágio a partir das ideias de Pimenta; Lucena (2011),

> (...) o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. (...) é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de

> práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão (...). (PIMENTA; LUCENA, 2011, p. 34)

Os estágios supervisionados na formação em Pedagogia são necessários para que compreensão e entrelaçamento das teorias e as vivências da prática. No caso do Estágio em Gestão Escolar, possibilita vivenciar/acompanhar a preocupação de um gestor para que ocorra um desenvolvimento integral dos alunos, a motivação, o planejamento e prática dos professores bem como as diversas atribuições de um gestor escolar. Sendo possível a percepção das dificuldades e procurando metodologias para auxiliar na resolução de problemas ali encontrados.

Percebe-se assim a importância de refletir sobre a vivência e experiência dos desafios do estágio supervisionado na gestão escolar, o qual nos instiga a pesquisar, planejar, refletir, enquanto futura pedagoga, em compreender a postura, a responsabilidade, ética e comprometimento de um Pedagogo à frente de uma instituição de ensino. Nesta perspectiva pode-se refletir com Pimenta; Lucena (2011),

> Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa. Para fundamentar essa concepção, proceder-se-á a uma análise dos diferentes enfoques que o estágio tem historicamente recebido nos cursos de formação de professores. (PIMENTA; LUCENA. p.06, 2011)

O estágio na gestão escolar é um processo exige discernimento enquanto pedagoga, pois é necessário estar atenta a todos os acontecimentos da escola e perceber necessidades/dificuldades e refletir/pesquisar meios para auxiliar/sugerir soluções, tendo o cuidado para que estes estejam de acordo com a realidade.

Entre muitos diálogos com a equipe gestora, objetivando conhecer mais as necessidades desta nova instituição, foram surgindo possíveis ideias para a intervenção pedagógica, como a revitalização da biblioteca que havia sido feita a mudança para uma nova sala, mas não havia sido organizada, bem como os livros que não eram registrados. Outra sugestão elencada pela diretora foi a escrita do projeto norteador da escola para o ano de 2017, referindo-se a importância da literatura infantil e buscando a participação/interação dos pais com a escola.

Neste cotidiano da escola o estágio possibilitou fazer a relação entre teoria e a prática, e posteriores reflexões sobre o ser gestor e o que este exige no cotidiano, pois como podemos refletir a partir de Lück (2014),

> (...)liderança corresponde a um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa, para influenciar o desempenho de alguém, visando a realização de objetivos organizacionais. Corresponde à capacidade de influenciar pessoas individualmente ou em grupo, de modo que ajam voltadas para a realização de uma tarefa, a efetivação de um resultado, ou o cumprimento de objetivos determinados, de modo voluntário e motivado, a partir do reconhecimento de que fazem parte de uma equipe e que compartilham em comum responsabilidades sociais a que devem atender. (LÜCK, 2014, p.95)

Nesta perspectiva foi possível vivenciar as diversas atribuições do gestor no espaço escolar, percebendo os desafios da gestão e liderança de pessoa almejando o bom relacionamento e motivando para um trabalho com qualidade.

Percebeu-se o quanto a direção da escola é solicitada, sendo necessário pensar o coletivo em todos os contextos, desde solucionar problemas de relação interpessoal entre funcionários/pais/professores, atender as necessidades de reorganização e reformas na estrutura da escola, organizar eventos, atender as demandas da secretaria da educação do município, realizar matriculas, entre muitos outros percebidos no decorrer da intervenção pedagógica. A direção de uma escola de Educação Infantil exige conhecimentos da gestão pedagógica e gestão administrativa.

Ressalta-se através de Alarcão (2011), a importância do professor/gestor reflexivo,

> A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores (...) atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. (p.44)

Identificou-se no cotidiano a diferença de um gestor reflexivo, pois, este torna-se imparcial e com mais argumentos mediante os conflitos a serem resolvidos. Pode-se perceber que um gestor reflexivo demonstra a preocupação com alunos que frequentam a instituição, de modo que tenham ambientes apropriados para atender as necessidades e possibilidades para um bom desenvolvimento/aprendizagem, sendo isto previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo quatro, “IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.” (BRASIL, 1996)

Durante o estágio supervisionado considerou-se as inquietações da gestora em proporcionar um ambiente propício as novas experiências para as crianças e manter um ambiente harmonioso e motivador aos profissionais. O que possibilitou a percepção de uma gestão democrática e reflexiva em meio a este cotidiano conturbado de funções e de afazeres

No decorrer do estágio supervisionado, foi possível visualizar na prática a sensatez e discernimento da diretora em buscar meios para a resolução de problemas de relacionamento

do ambiente escolar, de modo que utilizava o diálogo com todas as partes envolvidas objetivando uma resposta em comum.

Desta forma pode-se perceber na prática a gestão democrática, a qual vem sendo entendida como um processo que possibilita a participação ativa e efetiva da comunidade escolar (pais, professores, estudantes e os funcionários da instituição). Essa participação pode auxiliar na construção dos documentos legais da escola como o Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno. Bem como o auxílio na organização de eventos e participar na administração financeira e estrutural da escola.

Em conversas informais com a diretora percebeu-se a preocupação em solicitar a opinião do grupo de profissionais da escola para a organização de eventos e melhorias da escola. As decisões eram levadas ao Conselho de Pais e Mestres, como por exemplo a instalação da internet na escola, o que possibilitaria as professoras mais pesquisas e para a equipe gestora mais facilidade em organizar e enviar documentações para a Secretaria de Educação.

A gestão democrática é intrínseca no cotidiano desta escola, pois, o processo de gestão por sua vez, não é vivenciado por tomadas de decisões solitárias, pois como nos cita Lück (2014), a gestão é um processo que para ser vivenciado coletivamente, com finalidade de melhorar o ambiente escolar. A gestão democrática por sua vez, é uma luta dos professores e movimentos sociais os quais organizam-se em defesa à um projeto de educação pública de qualidade. Segundo Souza (2008),

> Pensando em um modelo de escola democrática, gestores e docentes devem proporcionar um espaço de interação de saberes e delegação de poder em prol da aprendizagem significativa do aluno. Pensar o trabalho coletivamente significa construir mediações capazes de garantir que os obstáculos não se constituam em imobilismo, que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa coerente, responsável e transformadora. (p.3)

A gestão democrática efetiva-se de forma é coletiva, ouvindo opiniões da comunidade escolar, com a finalidade de melhorias para um ambiente agradável para quem trabalha e com uma educação pública de qualidade.

A diretora solucionava todas as demandas de forma imparcial, de modo que todos saiam satisfeitos, suas metodologias para a resolução de problemas e conflitos ocorria através da reflexão, do diálogo e quando ficava com dúvidas recorria a mantenedora: Secretaria Municipal de Educação buscando outras soluções para os problemas e dilemas.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, onde as crianças adentram ao ambiente escolar e dão início ao desenvolvimento social, intelectual, físico e psicológico. Neste contexto é possível observar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no artigo 29,

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Nesta perspectiva pode-se refletir a importância de profissionais qualificados para atuar nesta etapa, pois é nesta que dar-se-á o início do desenvolvimento integral da criança. Sabendo-se da importância da Educação Infantil observou-se que há uma preocupação dos Municípios em ofertar a Educação Infantil à todas as crianças, como nos mostra o Plano Nacional de Educação (PNE) em sua primeira meta,

> Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014. p.9)

Salienta-se a importância da formação do profissional atuante nesta primeira etapa pois, é neste primeiro contato com o ambiente escolar que a criança socializa-se, desenvolve-se integralmente, e tem a brincadeira e a ludicidade como eixos articuladores e estruturantes da Educação Infantil. Desta forma o gestor e demais profissionais da Educação Infantil necessitam ter a sensibilidade e percepção das dificuldades e possibilidades deste processo.

Torna-se necessário que nos Cursos de Licenciatura inicie-se o processo de reflexão de sua prática/postura, enquanto acadêmica e estagiária, o que possibilita a ressignificação de saberes e metodologias. Assim, pode-se refletir a partir de Pimenta (2009):

> Consequentemente, trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de auto formação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição, de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial. (PIMENTA, 2009, p. 30)

Compreende-se a importância do hábito da reflexão diária sobre sua prática, sendo esta de suma importância, assim como, a formação contínua, o conhecimento de novas teorias, metodologias, para que possa contribuir significativamente para o processo de educação com qualidade, pois, conseguirá ter a percepção/sensibilidade de observar as dificuldades e encontrar meios para solucioná-las.

4 GESTÃO ESCOLAR: DA TEORIA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O gosto pelas obras literárias tem início nas crianças pequenas, para tanto na escola a qual foi realizada a intervenção, a gestora demonstra preocupação referente a organização/aparência e a disponibilidade de um ambiente que possibilite as crianças novas experiências e aprendizagens, bem como aos professores ambientes equipados que proporcionassem bem estar.

Levando em consideração estas preocupações da gestora, uma das propostas da intervenção pedagógica foi a revitalização da biblioteca, a qual era visitada com pouca frequência pelas professoras de modo que apenas frequentavam para a procura por livros e estes eram levados para as salas. Desta forma, buscou-se cadastrar todos os livros que ali haviam e disponibilizar o documento para facilitar a pesquisa por livros e "consertar" outros que estavam danificados pelo manuseio.

Com estas inquietações da gestora referente aos ambientes da escola, foi pensado para revitalizar a biblioteca, produzir murais "atrativos" e manuseáveis e disponibilizar ambientes para as crianças sentar, manipular livros infantis, ouvir histórias, bem como para as professoras, um ambiente diferenciado para a realização das contações de histórias.

Nesta perspectiva, torna-se necessário que os profissionais da Educação Infantil (professores, funcionários, gestores), percebam cada criança em sua singularidade pois, as crianças buscam por novos conhecimentos com suas vivências. Neste contexto Dalla Zen (2013) afirma que a criança elabora diversas estratégias para conhecer o mundo e suas linguagens,

> A criança está no mundo para conhece-lo e, para tanto, utiliza um bom número de estratégias criativas para extrair as informações necessárias e estabelecer as relações possíveis entre elas. (DALLA ZEN, 2013, p.82)

Corroborando com as ideias de Dalla Zen (2013), a criança está o tempo todo assimilando o novo com o conhecido e ressignificando vivências. Desta forma a literatura infantil pode ser utilizada como auxilio de grande valia para o processo educativo, pois, é através das histórias que as crianças identificam-se com personagens, de modo que possam chorar, rir, questionar e desencadear discussões sobre as atitudes, e as realidades dos personagens. Considerando que ao manipular um livro de literatura infantil a criança pelas gravuras desenvolve a sequência lógica dos fatos. O que possibilita aos que estão mediando este momento, perceber a vivência de cada criança e desta forma procurar meios para auxiliá-la se necessário.

Que as histórias que compõem a biblioteca sejam interessantes e os livros bem conservados, pois são estes que os professores irão manusear por longo tempo com as crianças. O professor por sua vez ao escolhe-las tem previamente objetivos definidos. Que o professor conheça a história a ser contada e mostre seu entusiasmo e gosto por leituras. Segundo Ana Maria Machado (2002),

> Se o leitor travar conhecimento com um bom número de narrativas clássicas desde pequeno (...) e podem ser grandemente ajudados na escola, por um bom professor que traga para sua classe trechos escolhidos de algumas de suas leituras clássicas preferidas, das quais seja capaz de falar com entusiasmo e paixão. (p. 13-14).

O que a autora relata é essencial, pois o professor tem uma influência muito grande sobre as crianças, o que o torna quase um exemplo a ser seguido. Isso quer dizer que se o professor da Educação Infantil tem o planejamento adequado com uma finalidade para a história a ser contada, esses momentos tornam-se de envolvimento e entusiasmo para as crianças. Assim a probabilidade de os alunos encantarem-se pela literatura é muito maior, pois todos os momentos de contações de história foram significativos e lúdicos.

Neste contexto salienta-se a importância de que o gestor tenha conhecimento sobre a importância e necessidade da utilização da literatura infantil desde os primeiros anos da criança, de modo que venha a motivar os professores a inserção destes no cotidiano escolar, através de um ambiente estruturado como biblioteca.

No decorrer da intervenção pedagógica percebeu-se a preocupação da gestora em inserir a literatura infantil através de contações de histórias diferenciadas (nas salas por turmas separadas, no pátio, na biblioteca com todas as turmas juntas) para todas as turmas da escola, até mesmo os bebês. Corroborando ao que já afirmamos: o prazer pela leitura dá-se nos primeiros anos de vida.

Uma das atitudes da gestora que chamou atenção foi a estratégia de envolver funcionários de todos os setores da escola, cozinha, secretaria, monitores, para as contações das histórias, sendo uma delas "Douglas quer um abraço" de David Melling, a qual foi utilizada para dar início a ação do dia do abraço. O que comprovou na prática que todos são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ou seja, que os funcionários da escola também educam. A gestora demonstrou sensibilidade e cumprimento do projeto norteador elaborado durante a intervenção pedagógica na escola, de modo que deu início a ele no dia-a-dia da escola envolvendo à todos para que posteriormente fosse levado para as casas das crianças.

Desta forma, o projeto de intervenção pedagógica na gestão escolar enfatizou a potencialidade do lúdico pela importância das obras de literaturas infantis. Através do desenvolvimento um projeto norteador da escola sobre a importância da leitura e a revitalização da biblioteca da escola, espaço este de suma importância para o desenvolvimento/encantamento pelo hábito da leitura, podemos refletir sobre a importância da biblioteca no espaço escolar a partir de Pimentel, Bernardes e Santana (2007),

> a) escolar – localiza-se em escolas e é organizada para integrar-se com a sala de aula e no desenvolvimento do currículo escolar. Funciona como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação. Poderá servir também como suporte para a comunidade em suas necessidades; (...) c) infantil – tem como objetivo primordial o atendimento de crianças com os diversos materiais que poderão enriquecer suas horas de lazer. Visa a despertar o encantamento pelos livros e pela leitura e a formação do leitor. (Pimentel, Bernardes, Santana 2007, p.23)

Nesta perspectiva, a biblioteca torna-se um auxílio para o trabalho do professor, pois, é neste ambiente que a criança inicia o seu contato com os livros e o gosto/hábito pela leitura. A Biblioteca para atender as necessidades das crianças, necessita ter livros de diversas formas, cores, assuntos e aspectos, pois, cada criança é atraída de formas diferentes e em pequenos detalhes.

Contudo, outro fator importante para o professor/gestor refletir sobre a literatura infantil, além de preocupar-se com a intenção sobre as histórias escolhidas para compor o acervo bibliográfico da escola e posteriormente ser contado em sala de aula.

No decorrer do estágio supervisionado em meio aos diálogos com a gestora, foram trocadas muitas ideias de como poderia se dar a revitalização da biblioteca. As propostas eram discutidas a cada encontro entre estagiária e gestora, surgindo outras alternativas para a biblioteca e para a escola melhorias no aspecto tecnológico.

Durante a escrita do projeto norteador enquanto estagiária foi organizado o processo de escrita compartilhada com a gestora através do Google Documentos, o que até então não era do conhecimento da gestora. Em conversas sobre a praticidade da utilização das ferramentas do Google (documentos, drive, apresentações, planilhas, agenda, entre outros), em uma escola como em agendamentos de eventos, escrita e correção de pareceres, foi pensado em inserir/ensinar para as professoras da escola em uma das formações. Para tanto foi criado o e-mail da escola e realizado um questionário com as professoras sobre o conhecimento e utilização destas ferramentas. Um aspecto relevante deste questionário é que muitas não conheciam, outras já haviam visto, mas nunca utilizado e apenas uma que utilizava com frequência as praticidades das ferramentas. Desta forma a formação continuada foi planejada a partir da necessidade apresentada pelo grupo.

No dia da formação primeiramente foram discutidas melhorias referentes ao dia-a-dia da escola, posteriormente apresentado/falado sobre o projeto norteador da escola que estava aberto a melhorias e sugestões. No segundo período deu-se início a uma apresentação explicativa sobre a funcionalidade de cada ferramenta e como esta poderia ser utilizada no cotidiano. Como não haviam computadores para cada professora acessar seu e-mail e manusear as ferramentas, foi feita a projeção e apenas mostrado onde encontrar e como utilizar.

A partir desta ação, percebeu-se o quão necessário é nas instituição educativas a utilização das novas tecnologias, pois através destas é possível o gestor agilizar recados através de e-mails, escritas de relatórios de avaliação, organização de calendários letivos, reuniões e planejamentos. Entre muitas conversas informais com a gestora e utilizando as tecnologias elencou-se a ideia após muitas pesquisas, de reorganizar a biblioteca de forma que fosse moderna e bonita ao mesmo tempo. Produzindo estantes com pallets, murais coloridos e manuseáveis, com pufes e tapetes para que as crianças pudessem ir até a biblioteca e ter um espaço para sentar e manusear os livros, o mesmo para as professoras fazer uma contação de história.

Para a produção das estantes foram solicitados os pallets como doação de uma empresa do município. Colocando em prática as ideias, foram relembrados um dos objetivos do projeto norteador da escola que era promover a interação pais/escola, primeiramente foi pensado em solicitar a participação voluntária de alguns pais para em um encontro lixar, pintar e firmar os pallets.

A gestora em sua prática de gestão democrática solicitou sugestões da coordenadora que indicou um dos pais que trabalhava nas horas vagas com consertos. Em conversa com este pai, ele ofereceu-se para levar e fazer em casa, entregando-os prontos, porém cobrando um valor fixo por pallet.

Após os pallets instalados, iniciou-se a montagem dos murais e organização dos livros nos pallets. Os murais foram produzidos em E.V.A, e com grampos de roupas colados, os quais seguravam os livros expostos. Estes foram colados de forma que atraíssem as crianças à manuseá-los e encantar-se nos pequenos detalhes.

A partir destas ações desenvolvidas no decorrer do estágio supervisionado, surtiram interesse de todos os segmentos da comunidade escolar. Estas ações puderam ser realizadas, pois a gestora possibilitou a expressão de ideias e conhecimentos, assim como promoveu a liberdade de criar e produzir. Tendo como fruto desse relacionamento com a equipe gestora, um aprendizado enquanto licencianda de liderança/gestão de pessoas e escola, assim como um exemplo de discrição e imparcialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na trajetória deste estágio, buscou-se compreender aspectos da gestão escolar democrática em uma instituição de Educação Infantil e seus enlaces entre teoria e prática. Primeiramente foi necessário analisar as políticas públicas da Educação Infantil as quais ressaltam que é nesta etapa que dar-se-á o desenvolvimento integral da criança. Assim como foi realizada a leitura dos documentos legais da instituição, para que fosse possível a compreensão da visão, da missão da escola e a partir do regimento interno conhecer encargos do gestor, porém este não especificava detalhadamente as funções.

Um aspecto que chamou atenção era o cotidiano agitado da gestora, onde no período da manhã atuava sozinha em meio a gestão pedagógica e gestão administrativa. Acredita-se que se houvesse mais um profissional para auxiliá-la facilitaria sua atuação, e possibilitaria o acompanhamento do planejamento dos professores de forma individual, prezando pela qualidade na educação e no desenvolvimento integral das crianças.

O estágio supervisionado foi muito gratificante e de aprendizado, ressignificação de "pré-conceitos" sobre o que é gestão escolar democrática. Possibilitou a elaboração/escrita em conjunto com a equipe diretiva o projeto norteador da escola, o qual visava a inserção das

famílias na escola através de ações referentes à leitura infantil, relembrando o quão importante estas ações são para o desenvolvimento e para que a aprendizagem tenha significado na criança.

A gestora para dar início ao andamento do projeto sobre leitura, iniciou com ações dentro da escola, para que depois partissem para as famílias, o que demonstrou coerência com os objetivos do projeto e a prática.

Nas vivências do dia-a-dia a gestora possibilitou vivenciar na prática a responsabilidade compartilhada com os funcionários de todos os setores, pois esta incluía todos nas atividades da escola como nas contações de histórias. Esta ação foi possível vivenciar e também participar, onde a gestora convidou funcionários de todos os setores para participar a encenar a história, o que movimentou e motivou a todos. Sendo esta uma ação muito importante, pois, quando os funcionários da cozinha, secretaria, limpeza, monitores sentem-se valorizados e necessários para a educação das crianças motivam-se diariamente.

Através da pesquisa-ação e intervenção foi possível uma visão da realidade da gestão escolar e não mais apenas de sala de aula, pois, o profissional que permanece grande parte do tempo com os alunos, por vezes não compreende o gestor e seus desafios. E este com o tempo escasso para tantos afazeres, ainda disponibilizava em torno de uma hora diária para visitas às salas de aula, conversas informais com as professoras para saber o andamento do trabalho e desenvolvimento das crianças e caso houvesse dificuldades encontrava meios para auxiliá-las.

Acompanhando a gestora identificou-se que o processo de gestão escolar vai além de apenas preencher papéis, pois, esta além de fazer isto preocupa-se com o desenvolvimento de cada criança, pensa no bem-estar, valorização e ao mesmo tempo cobrando o comprometimento de todos os segmentos da comunidade escolar.

Portanto, percebeu-se que a diretora se mostrava imparcial, primeiramente ouvindo e após mediando conflitos. O que demonstrou o equilíbrio que um gestor necessitar ter à frente de uma escola e liderando pessoas.

Tendo em vista os aspectos observados, e as curiosidades iniciais sobre a gestão escolar, as quais foram investigadas e a partir das observações e intervenção identificou-se que o processo da gestão não é solitário, pois, quando administrado com cuidado, conhecimento, reflexão, flexibilidade em aceitar novas ideias e ideais, torna-se prazeroso e tendo como resultado uma Educação Infantil de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. 2014. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso: 20 mai. 2018.
FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 31, p. 483-502. 2005.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: Histórias e Histórias.** São Paulo: Editora Ática, 2002.

LÜCK, Heloisa. **Liderança em Gestão Escolar.** Petrópolis: Vozes, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma G.; LUCENA, Maria Socorro. **O estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, Graça; BERNARDES, Liliane; SANTANA, Marcelo. **Biblioteca escolar.** Brasília: Universidade de Brasília. 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas**.** São Paulo: EPU, 1986..

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO FORMATIVO E DESAFIOS ATUAIS

Cleonice Lazzarotto[1]
Luci T. M. dos Santos Bernardi[2]

Resumo: Este trabalho, de cunho teórico, apresenta algumas reflexões sobre o processo de formação dos professores, especialmente no campo da educação infantil. Destaca-se que cada professor se faz ao longo de sua trajetória pessoal, social e profissional, em tempos e espaços diferentes, alicerçado pelo conhecimento, pela prática e pela ação reflexiva sobre o seu próprio fazer. A educação infantil, compreendida como o primeiro nível da educação básica, desempenha um papel relevante no desenvolvimento humano, sendo o professor figura importante na constituição da subjetividade da criança. Nesse viés, o processo formativo demanda saberes e competências específicas para compreender o universo da criança e realizar seu trabalho com profissionalismo.

Palavras chaves: Educação infantil. Formação de professores. Desafios atuais.

PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL: PROCESO FORMATIVO Y DESAFÍOS DE ACTUALIDAD

Resumen: Este trabajo, de cuño teórico, expone una serie de reflexiones sobre el proceso de formación de los profesores, especialmente en el campo de la educación infantil. Se destaca que cada profesor se hace a lo largo de su trayectoria personal, social y profesional, en los distintos tiempos y espacios, basado por el conocimiento, la práctica y la acción reflexiva sobre su propio hacer. La educación infantil, comprendida como el primer nível de la educación básica, desempeña un papel relevante en el desarrollo humano, siendo el profesor figura importante en la constitución de la subjetividad del niño. En este sesgo, el proceso formativo demanda saberes y competencias específicas para comprender el universo del niño y realizar su trabajo com profesionalidad.

Palabras clave: Educación infantil. Formación de profesores. Desafíos de actualidad.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Unochapecó. Grupo de Pesquisa: Formação de Professores, Produção do Conhecimento e Processos Pedagógicos. Bolsistas CAPES. E-mail: cleolazzarotto@unochapeco.edu.br

[2] Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, e do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. E-mail: lucib@unochapeco.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O professor desempenha papel relevante no processo de ensino e aprendizagem, sendo importante compreender os aspectos formativos que constituem o seu fazer e alicerçam sua atividade profissional.

O presente trabalho tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre o processo de formação dos professores, especialmente no campo da educação infantil. Num primeiro momento, à luz de diferentes autores, apresentam-se alguns aspectos do processo formativo e da prática docente. Nas entrelinhas do texto, evidencia-se que a formação do professor se dá continuamente ao longo da vida, em tempos e espaços diferentes, contemplando saberes, experiências e reflexões sobre o seu próprio fazer.

Posteriormente, descortinam-se algumas questões em relação ao campo da educação infantil, incitando tensões e possibilidades que se voltam para esse nível de ensino.

Tendo a compreensão de que a infância constitui-se como um momento primordial no desenvolvimento humano, evidencia-se a importância de investir no processo formativo dos professores, aproximando-se de diferentes saberes e desenvolvendo competências que qualifiquem o seu fazer, em consonância com as particularidades e necessidades apresentadas pela criança.

2 ASPECTOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE

Compreender o processo formativo e a prática docente remete-nos a olhar para diferentes sentidos, significados, representações e identificações, uma vez que cada professor se faz ao longo de sua trajetória pessoal, social e profissional.

É possível reconhecer a incompletude humana, como já anunciava Freire (2004) na parte inicial do livro “Pedagogia da Autonomia”, e assumir que ocorre um processo de *fazer-se professor* ao longo de toda a vida (PAIM, 2005). Dito de outro modo, a possibilidade de fazer, e não apenas de formar, abre espaço para refletir sobre a construção e o movimento contínuo de ser professor e de estar na docência.

Paim (2005) infere sobre a importância da pluralidade e da interação humana na construção da docência, somando-se experiências, vivências e aprendizados ao fazer-se de cada professor.

Segundo Freire (2004, p. 23), professor e estudante devem ser considerados como protagonistas do processo educativo, uma vez que os saberes de ambos devem ser valorizados. Sendo assim,

> [...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.

Os saberes são elementos constitutivos da prática docente e ultrapassam a formação acadêmica específica, uma vez que por meio da experiência vivida é possível a construção cotidiana do saber. (TARDIF, 2012).

Para o referido autor, a prática docente integra diferentes saberes, destacando-se: *profissionais* (conjunto de saberes incorporados pelo sujeito nas instituições de formação de professores); *disciplinares* (que correspondem aos diversos campos do conhecimento e emergem da tradição cultural); curriculares (apresentados sob a forma de programas escolares); e *experienciais* (baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio).

Embora a prática docente se constitua num conjunto de posturas, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de cada professor, regidas e atravessadas pelas normas coletivas do grupo e pelas regulações organizacionais (SACRISTÁN, 1995), é importante que cada professor se coloque como sujeito de sua própria ação.

Tardif (2012) tenciona a visão tecnicista da educação, na qual o professor é um mero aplicador de técnicas e fórmulas, assim como critica a visão sociológica, cuja atividade docente é determinada pelas forças sociais. Para o autor, é necessário valorizar a subjetividade do professor, considerando que ele é um ator em atividade, "[...] isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta." (p.230).

O saber se constrói na pluralidade com o outro e nas relações que se estabelecem com o meio, afinal

> Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1992, p.115).

A educação configura-se como "[...] um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados." (FREIRE, 1977, p.69). Portanto, torna-se importante que educadores e educandos se reconheçam como sujeitos cognoscentes e protagonistas no processo educativo, que se faz também social e político, mobilizando a construção coletiva do conhecimento.

Inferindo-se que a formação do professor se dá continuamente ao longo de sua prática, Freire (2004, p. 39) assinala que

> [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão critica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo.

Entende-se que o professor se constrói durante toda a vida e deve estar em constante formação e reflexão. A graduação ou os cursos específicos para formação de professores não asseguram o preparo necessário para a prática profissional, uma vez que "O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente." (NÓVOA, 2002, p. 23).

Para Nóvoa (1991), a formação do professor deve estimular a reflexão crítica e o desenvolvimento do pensamento autônomo, o que incide num investimento pessoal, num trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios.

Valorizando a perspectiva crítico-reflexiva no processo formativo, inserem nele três aspectos importantes: *adesão* (que implica aderir princípios, valores, adotar um projeto e investir na potencialidade dos estudantes); *ação* (que deriva do aspecto pessoal e profissional); e *autoconsciência* (que resulta do processo de reflexão da própria ação). (NÓVOA, 1992).

Pimenta (2002, p. 20) também destaca as contribuições de Schön acerca do professor reflexivo. Para este autor, a formação profissional baseia-se

> [...] na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Schön destaca que o fazer do professor compreende o *conhecimento na ação* (conhecimento prático), a *reflexão na ação* (transformação do conhecimento prático em ação) e a *reflexão sobre a reflexão na ação* (investigação mais profunda e reflexiva).

No percurso formativo, Pimenta (2002, p. 21) assinala que a formação contínua nas escolas tem ganhado relevância, "[...] uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar." Entendendo que as universidades e as escolas constituem-se como instituições formadoras, deve haver maior aproximação entre elas e maior articulação entre teoria e prática.

Zeichner (1992) incide algumas críticas às ideias de Schön e tenciona sobre o papel do professor reflexivo, argumentando que seu trabalho não pode reduzir-se a um fazer técnico. Para o autor, a mobilização de mudanças só será efetivamente possível se houver um compromisso conjunto e uma reflexão coletiva.

Partindo de Zeichner (1992), Pimenta (2002, p. 25) destaca três perspectivas que podem ajudar nesse processo:

> [...] a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em *comunidades de aprendizagem* nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutua mente.

Mais que refletir, a atividade docente pode mobilizar a crítica e promover ações transformadoras, reconhecendo-se, assim, os professores como "intelectuais transformadores". (GIROUX, 1997). Para esse autor, os professores precisam exercer um papel ativo no processo de ensino aprendizagem, problematizado o conhecimento e tratando os estudantes como agentes críticos, implicados com a mudança que desejam ver no mundo. Ou seja,

> Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e a coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. (GIROUX, 1997, p. 163).

Segundo Gadotti (2002), a educação só se tornará transformadora e emancipadora se estiver centrada na vida das pessoas, em contraponto com a educação neoliberal, demarcada pelo individualismo e pela competitividade. Para tanto, é urgente e fundamental valorizar o trabalho do professor e sua importante contribuição na formação humana e crítica.

3 O CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CENÁRIO DE TENSÕES E POSSIBILIDADES

Nos últimos anos, estudos voltados ao campo da educação infantil vêm ganhando maior ênfase e crescimento, assinalando mudanças nas políticas públicas e no atendimento educacional das crianças entre 0 e 5 anos.

A Constituição Federal de 1988 foi o primeiro documento a reconhecer a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, dever do Estado e opção da família. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabeleceu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, e o Plano Nacional de Educação, de 2001, lançou metas importantes para a ampliação e qualificação desta modalidade de ensino.

No ano de 2006, através da Lei 11.274, o governo federal ampliou o tempo do ensino fundamental de oito para nove anos e a educação infantil passou a atender a faixa etária de 0 a 5 anos. No entanto, o atendimento das crianças de 4 e 5 anos tornou-se obrigatório apenas com a Emenda Constitucional n. 59/2009, apesar da educação infantil constituir-se como um direito de todas as crianças e dever do Estado.

Atentando-se ao fato que a educação infantil, compreendida como o primeiro nível de ensino da educação básica, desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança, no estabelecimento das relações sociais fora do ambiente familiar e nos fundamentos do processo educacional, nas últimas décadas vem se consolidando

> [...] a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 34).

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sinalizam que

> [...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p. 7).

Segundo Benjamin (2002), um dos precursores dos estudos da infância, a criança pode ser compreendida como um "ator social", que interage com o meio, ao mesmo tempo em que é produtora de cultura. Assim, desconstrói-se a ideia cristalizada de uma infância ingênua e de uma natureza infantil abstrata, supostamente universal. (ARIÈS, 1981).

De acordo com Charlot (1979), o termo infância surge como reflexo de interesses de uma sociedade capitalista (burguesia), sendo instituídos novos padrões morais e de comportamento. Ou seja, o significado ideológico da criança tem relação com o valor social atribuído à infância.

Conforme destaca Miranda (2004), torna-se importante analisar criticamente que a natureza infantil da criança não se limita a fatores biológicos, sendo influenciado por condições sociais antagônicas. Crianças de classes sociais diferentes têm diferentes formações, o que depende da mediação do adulto. Logo, não existe uma natureza infantil, e sim condições de ser criança. Falar do que é natural na criança supõe a igualdade de todas as crianças e a idealização de uma criança abstrata. Portanto, é preciso falar da condição de criança, remetendo-se a uma criança concreta, socialmente determinada.

Afirma-se, assim, que a infância é um momento primordial para a constituição do sujeito e para as experiências sociais, demandando atenção e cuidados específicos. No entanto,

> [...] Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para planejar o trabalho na creche e na escola e para implementar o currículo. (KRAMER, 2007, p. 14)

Torna-se importante refletir sobre o processo de formação do professor de educação infantil e o papel fundamental que ele desempenha no desenvolvimento da criança e na constituição de sua subjetividade. Em outras palavras,

> [...] a profissionalidade dos educadores infantis deverá estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade. (ANGOTTI, 2010, p.19).

Considerando os desafios da contemporaneidade e das novas configurações na organização social e familiar, relacionadas, especialmente, às exigências de uma sociedade capitalista e de consumo, aos avanços tecnológicos, a mercantilização do ensino e a inserção das mulheres no mercado de trabalho, cada vez mais precocemente as crianças estão chegando à escola e vivenciando o processo de escolarização. No entanto, a prática pedagógica não pode curvar-se à lógica escolarizante, que inibe as características, necessidades e particularidades que se apresentam na infância.

Kramer (2007) argumenta que os direitos sociais da criança devem ser assegurados na escola, de modo que a referência para o trabalho pedagógico seja a própria criança, reconhecendo-a como criança e não apenas como estudante.

Conforme destaca Angotti (2010, p. 26), é papel da educação e dos professores

> [...] inserir a criança no mundo do conhecimento, na condição de ser alfabetizada na leitura do mundo, na leitura interpretativa de tudo o que está ao seu redor sem perder a natureza, a magia, a fantasia, o mundo maravilhoso do ser criança e propiciar-lhe desenvolvimento integral, seguro e significativo.

O mesmo autor infere que a prática pedagógica vincula-se ao desenvolvimento humano, de modo que o sujeito saiba exercer seu papel enquanto ser social, histórico e cultural, vivendo plenamente todas as etapas de sua vida. Sendo assim, poderá também buscar o "[...] desenvolvimento de uma humanidade adormecida." (p. 27).

De acordo com Kramer (2002), é necessário que o professor de educação infantil valorize o potencial criativo de cada criança, atentando-se para as experiências que se ensejam na sala de aula, refletindo sobre sua prática e realizando um estudo crítico das teorias, "[...] criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais". (p. 129).

Compreender o processo formativo do professor de educação infantil torna-se fundamental, percebendo-o como uma "[...] prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar." (KRAMER, 2002, p. 121).

Mais do que prender-se ao conhecimento técnico e ao acúmulo de informações, é preciso que o professor desenvolva competências para atender as especificidades que se apresentam na infância, valendo-se também da sensibilidade necessária para exercer seu papel.

Segundo Perrenoud (2000), a noção de competência refere-se a capacidade necessária de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar as diferentes situações que se apresentam. Sendo assim, infere que a formação contínua oportuniza que o professor se atualize e desenvolva diversas competências necessárias à prática docente, como: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os dilemas e os deveres éticos da profissão; e administrar sua própria formação contínua.

Complementando o exposto, Andrade (2010, p. 164) afirma que

> A formação docente não pode ser vista apenas como um processo de acumulação de conhecimento de forma estática, como cursos, teorias, leituras e técnicas, mas sim como a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor. Esse processo deve estar vinculado à concepção e à análise dos contextos sociais e culturais, produzindo um conjunto de valores, saberes e atitudes encontrados nas próprias experiências e vivências pessoais, as quais imprimem significados ao fazer educativo.

Ressalta-se a importância da formação contínua ocorrer nos espaços em que os professores se inserem, com a participação efetiva deles no seu planejamento, possibilitando uma aproximação maior com as necessidades, demandas e desafios vivenciados.

Perrenoud (2000, p. 169) destaca que "Seria importante que cada vez mais professores se sentissem responsáveis pela política de formação contínua e interviessem individual ou coletivamente nos processos de decisão." No entanto, conforme pesquisa realizada, essa é uma realidade ainda distante na maioria das escolas brasileiras. (KRAMER, 2002).

Conforme destaca Gadotti (2002), a formação do professor deve pautar-se no diálogo e centrar-se na escola, sem unicamente ser escolar, refletindo sobre as práticas e desenvolvendo na prática um "paradigma colaborativo e cooperativo" entre os próprios profissionais. Deve também possibilitar a redefinição do sistema de ensino, de funções e papéis desempenhados e a construção continuada do projeto político pedagógico da escola.

Kramer (2002) assinala que o processo formativo precisa tecer reflexões sobre as questões sociais, políticas, econômicas, culturais, entre outras, implicadas ao cenário escolar, assumindo-se o compromisso social em favor dos direitos humanos, da igualdade social e dos valores primordiais para a convivência humana. Além disso, a mesma autora infere que

> É fundamental valorizar o saber produzido na prática, sem abrir mão de fazer análise crítica da situação específica e do contexto mais amplo, das políticas públicas e dos movimentos sociais que tanto nos ensinam. (p. 129).

Na esteira do que foi explicitado, destaca-se sobre a importância de o professor indagar-se constantemente sobre o sentido do seu fazer. Nesse sentido, Vasconcellos (2001, p. 51-52) infere que

> O sentido não está pronto em algum lugar esperando ser descoberto. O sentido não advém de uma esfera transcendente, nem da imanência do objeto ou ainda de um simples jogo lógico-formal. É uma construção do sujeito! Daí falarmos em produção. Quem vai produzir é o sujeito, só que não de forma isolada, mas num contexto histórico e coletivo [...].

Cada vez mais é necessário que o professor construa sentido para a sua prática, de modo que ressoe no coletivo da escola e encontre eco no sentido que os próprios estudantes atribuem à escola.

Entende-se que esse é um dos caminhos para efetivação da prática reflexiva e da ação transformadora vislumbrandas atualmente, possibilitando que os processos de aprendizagem tenham implicância direta no desenvolvimento humano e na melhoria das condições de vida das pessoas. Nesse sentido, será possível educar para o exercício da cidadania, da alteridade, do protagonismo e da transformação social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da educação infantil tem vivenciado diferentes mudanças, sendo perceptível a necessidade de maior investimento e qualificação desta modalidade de ensino. É explícita a importância de um olhar atento e cuidadoso para as particularidades que se apresentam na infância, assegurando o direito de cada criança, o atendimento de suas necessidades básicas, o estímulo indispensável para o seu pleno desenvolvimento e o acesso ao conhecimento.

Os professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e na constituição da subjetividade da criança, sendo necessária maior valorização e atenção em relação ao processo formativo.

Os saberes, as experiências e a prática reflexiva sobre o seu próprio fazer constituem o cerne da formação. No entanto, cabe assinalar a importância da pluralidade no trabalho pedagógico, uma vez que esse percurso não se faz de forma solitária. Ao contrário, é preciso que se valorize o coletivo e o exercício solidário na prática educativa.

Nos projetos de formação contínua torna-se relevante refletir sobre a forma de pensar do professor, não se prendendo apenas a analisar e instrumentalizar sua atividade profissional.

O professor não pode ser considerado um técnico, mas um sujeito sensibilizado e implicado com as questões sociais e com o desenvolvimento das pessoas. Para tanto, é preciso aproximar-se de suas demandas e necessidades, oportunizando espaços para partilha, trocas, reflexões e planejamento de ações transformadoras, que ultrapassem os muros da escola e se espraiem junto à comunidade.

Com base no exposto, é imperativo afirmar que a formação e a prática docente estejam comprometidas com a transformação social, de modo que o conhecimento esteja a serviço da humanidade. É preciso desenvolver a consciência crítica, possibilitando que os estudantes se tornem protagonistas e mobilizem processos de mudança. Os valores éticos devem alicerçar os pilares da educação, desenvolvendo a sensibilidade necessária para o exercício da alteridade, do respeito às diferenças, da cidadania e da valorização das pessoas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. B. A busca do reencantamento do professor. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação infantil:** para que, para quem e por quê? 3. ed. rev. Campinas: Alínea, 2010.

ANGOTTI, M. Educação infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação infantil:** para que, para quem e por quê? 3. ed. rev. Campinas: Alínea, 2010.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades - Ed. 34, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 10 de janeiro de 2001.

_____. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de fevereiro de 2006.

_____. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União. Brasília, 12 de novembro de 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto - Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, A. **A formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. (Org.). Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. **Vidas de Professores**. Porto - Portugal: Porto, 1992.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa - Portugal: Educa, 2002.

PAIM, E. A. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas - SP, 2005.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto – Portugal: Porto, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VASCONCELLOS, C. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2001.

ZEICHNER, K. El maestro como professional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 220, p. 44-49, 1992.

EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE O DIREITO AO ACESSO E PERMANÊNCIA DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS

Eliane Aparecida Moreira dos Santos[1]
Franciele Clara Peloso[2]

Resumo: A Educação Infantil é considerada por força de lei, como primeira etapa da educação básica e direito de todas as crianças. Para tanto, o objetivo desse artigo é o de identificar aspectos relativos ao atendimento das crianças de 0 (zero) a 3 (três anos), nas Instituições de Educação Infantil do Campo, mais especificamente, temos como objetivo analisar como esta questão é contemplada no Plano Municipal de Educação (PME) de um município do Sudoeste do Paraná. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de nível exploratório, que tem como instrumento a análise documental. No que se refere à Educação Infantil do Campo, os estudos mostraram que muitas políticas públicas foram elaboradas ao longo dos anos preocupadas com o processo de acesso e permanência e com a equidade dessas crianças nas instituições escolares do campo. No entanto, a análise feita no PME do município, demonstrou a despreocupação do município no que se refere ao atendimento escolar às crianças dessa faixa etária residentes no campo. Por meio da Abordagem das Capacitações, evidencia-se que não somente as crianças do campo estão sendo privadas de certo tipo de liberdade, no caso, a educação, mas seus familiares também, considerando as liberdades intrínsecas a ela.
Palavras-chave: Educação Infantil do Campo. Creche. Direito ao acesso e permanência. Liberdade.

CHILDREN'S EDUCATION OF THE FIELD: A VIEW ON THE RIGHT TO ACCESS AND STAY OF CHILDREN FROM 0 TO 3 YEARS

Abstract: Early Childhood Education is considered by law as the first stage of basic education and the right of all children.Therefore, the objective of this article is to identify aspects related to the care of children from 0 (zero) to 3 (three years), in the Child Education Institutions of the Field, specifically, we aim to analyze how this issue is contemplated in the Municipal Plan of Education (PME) of a municipality of the Southwest of Paraná. It is a qualitative research, of exploratory level, that has as instrument the documentary analysis.Regarding Early Childhood Education, studies have shown that many public policies have been elaborated over the years concerned with the process of access and permanence and with the equity of these children in rural school institutions. However, the analysis done in the PME of the municipality, showed the disregard of the municipality regarding the school attendance to the children of this age group living in the field.Through the Capacities Approach, it is evident that not only rural children are being deprived of a certain type of

[1]Mestranda em Desenvolvimento Regional – UTFPR/Pato Branco. ap_eliane@hotmail.com.
[2]Doutora. Universidade Tecnológica Federal d Paraná – UTFPR/Pato Branco. Grupo de Estudos sobre Universidade. clara@utfpr.edu.br

freedom, in this case education, but also their families, considering the freedoms intrinsic to it.
Keywords: Childhood Education of the Field. Nursery. Right to access and permanence. Freedom.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil passou por um longo período de transição, antes de se tornar a primeira etapa da educação básica, assim denominada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em vigência (LDB- 9394/96), anteriormente a isso, era gerenciada prioritariamente pela assistência social.

Essa etapa da educação é direito de todas as crianças, inclusive das que residem no campo, e tem por premissa desenvolver a criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementar a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil é composta por dois níveis: creche e pré-escola. O primeiro atende as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e o segundo, atende as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos. A Lei nº 12.796/2013 alterou a LDB e tornou obrigatória a pré-escola. A creche continua facultativa à família, no entanto, é dever do Estado ofertá-la, trata-se de um direito da criança.

Com base nessas considerações, se torna importante realizar o debate sobre a Educação Infantil, como surgiu, quais são seus objetivos e como se configurou em um direito da criança. Nossa intenção é ampliar essa discussão e problematizar sobre a oferta da Educação Infantil no Campo, no sentido de provocar uma discussão que oportunize pensar sobre o direito à creche das crianças de 0 (zero) a 3 (três anos).

Esse artigo é parte de um estudo maior sobre o processo de acesso e permanência das crianças 0 (zero) a 3 (três anos) nas instituições de Educação Infantil. Nele objetivamos identificar aspectos relativos ao atendimento das crianças de 0 (zero) a 3 (três anos), nas Instituições de Educação Infantil do Campo, mais especificamente, temos como objetivo analisar o documento base que norteia a educação municipal, que é o Plano Municipal de Educação (PME) de um município do Sudoeste do Paraná. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de nível exploratório, que tem como instrumento a análise documental.

Assim o que se apresenta nesse artigo é uma análise do PME de um município do Sudoeste do Paraná, relativo aos procedimentos adotados para o atendimento das crianças de 0 (zero) a 3 (três anos) que residem no Campo. Para tanto, na primeira seção discutimos questões importantes sobre a Educação Infantil e evidenciamos as políticas que sustentam a

oferta da Educação Infantil do Campo. Na sequência, analisamos como o município faz a implementação dessas políticas. Por fim, nas considerações finais, retomamos aspectos importantes sobre a temática em questão com a finalidade de provocar reflexões sobre a Educação Infantil do Campo.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONTEXTOS DE AVANÇO NA COMPREENSÃO E NO RECONHECIMENTO DAS CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITO

Não se pode pensar Educação Infantil descolada de sua história, pois ainda é recente o tratamento dessa etapa da educação básica como direito das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, garantida pela LDB 9394/1996. Historicamente a Educação Infantil foi entendida como ação assistencialista. Sua principal função era a de prestar cuidados aos menores, com alimentação, higiene e saúde, principalmente para aqueles que se encontravam em vulnerabilidade ou eram abandonados pela família.

Segundo Nunes *et al* (2011), as primeiras instituições brasileiras destinadas ao atendimento das crianças pequenas surgiram com base em modelos europeus, como creches, que atendiam predominantemente filhos de mães com trabalhos extradomiciliares, ou para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas. Já os jardins de infância, surgiram para atender predominantemente as crianças das classes abastadas. Assim, as creches tinham caráter assistencial e os jardins de infância, caráter educacional (Nunes, 2011, p. 17).

Oliveira (2002) ressalta que no Brasil, no século XIX a maior parte da população se encontrava no meio rural. Neste contexto, famílias de fazendeiros cuidavam das crianças órfãs ou abandonadas, que na maioria das vezes eram fruto da exploração sexual de mulheres negras ou índias. Já na zona urbana, os bebês que eram abandonados, eram recolhidos nas "rodas dos expostos"[3] existentes em algumas cidades na época.

Com a abolição da escravatura a partir da metade do século XIX, a migração para a zona urbana se acentuou, o que fez com que surgisse o problema quanto a destinação dos filhos dos escravos. Desta forma, surgiram iniciativas isoladas na tentativa de preservar as crianças, como a criação de creches, asilos e internatos, que foram vistos como instituições destinadas a cuidar de crianças pobres (Oliveira, 2002).

[3] A Roda dos Expostos consistia em uma modalidade de atendimento a bebês abandonados. Surgiu no período colonial e foi extinto somente na República. No século XVIII, Salvador, Rio de Janeiro e Recife recebiam nas Casas de Expostos, bebês que eram deixados na Roda, assim, eram mantidos o anonimato do autor ou autora do abandono. O sistema persistiu até meados do século XX no Brasil. (Rizzini e Rizzini, 2004,p. 23)

Em 1880 surge no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção e Assistência à infância do Brasil, por iniciativa do médico pediatra e higienista Arthur Moncorvo Filho. Segundo Nunes *et al* (2011), o Instituto teve grande influência nas concepções sobre criança e sociedade, na responsabilização pública em relação à saúde, integração social e desenvolvimento das crianças, estendendo-se à vários estados do país.

Kuhlmann Jr (2007) anuncia que a primeira creche brasileira, que se tem registro, foi inaugurada no Rio de Janeiro no ano de 1889, pela Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, destinada a atender os filhos dos operários. Com a industrialização mais acentuada a partir do século XX, o espaço da creche também foi visto como espaço de guarda em substituição aos cuidados maternos, devido à entrada da mulher no mercado de trabalho, fator este, que ocasionou a reconfiguração familiar, tendo a mulher também como provedora do sustento do lar.

Segundo Oliveira (2002), a estrutura econômica que antes era estritamente agrária passou a dar espaço para as atividades industriais. Desta forma, devido a maioria de mão-de-obra masculina estar na lavoura, as fábricas aumentaram a contratação de mão-de-obra feminina. Porém, surgiu o problema quanto ao atendimento de seus filhos. Muitas mulheres que não tinham com quem deixar as crianças, começaram a contratar por conta própria outras mulheres para esses cuidados. Oliveira(2002) destaca que relacionado ao despreparo das cuidadoras e a precariedades do tempo histórico, houve um grande aumento na taxa de mortalidade infantil na época.

Com isso, movimentos sociais e sindicais começaram a cobrar do Estado e de seus patrões condições para atendimento das crianças nas creches, durante o expediente de trabalho das mães.Neste contexto, muitos empresários formaram vilas operárias, clubes esportivos, creches e escolas maternais para os filhos de operários em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e outras no interior de Minas Gerais. Essa ação foi positiva na visão dos próprios empresários, pois o atendimento dos filhos pelas instituições montadas pelas fábricas acarretou no aumento de produção por parte das mães (Oliveira, 2002).

Oliveira (2002) ressalta, que mais tarde, foram propagados movimentos sociais e movimentos feministas em busca pelo direito de atendimento das crianças em creches, de forma gratuita ofertada pelo Estado, o que culminou com “a conquista na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido no sistema de ensino” (Oliveira, 2002, p. 115).

Tal direito ganhou maior ênfase com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. Mas o atendimento das crianças em creches e pré-escolas só foi reconhecido como primeira etapa da educação básica, a partir da LDB 9394/1996.A partir desse momento, foram criadas políticas públicas na área da educação infantil preocupadas com o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).A Educação Infantil passou a unir os aspectos do cuidado com a educação, não como meio de substituir o amparo da família com a criança, mas sim, como meio para interceder ações que utilizem essas ocasiões como oportunidades para se transformar em momentos de aprendizagem.

Mais recentemente, em 2013 foi aprovada a Lei nº 12.796/2013 a qual alterou a LDB e tornou obrigatória a educação básica a partir dos 4 (quatro) até os 17 (dezessete) anos, ou seja, a pré-escola. Desta forma, para a parcela de crianças em idade de creche: 0 (zero) a 3 (três) anos, a matrícula ainda é facultativa à família.

Com isso, podemos afirmar que a visão assistencialista sobre a Educação Infantil ainda é mantida, especialmente no que se refere à creche. Este espaço continua visto como guarda da criança durante o expediente de trabalho da mãe ou de seus responsáveis. A Constituição Federal, em seu art. 7º assegura que tanto trabalhador urbano quanto rural, além de outros que visem a melhoria de sua condição social, terão direito a assistência gratuita aos filhos e dependentes em creches e pré-escolas, a partir do seu nascimento, até 5 (cinco) anos de idade.

Observamos que o fato da Educação Infantil ter surgido no espaço urbano, com fins assistencialistas e a creche ter se configurado como local de guarda das crianças durante o expediente de trabalho dos responsáveis, faz com que o direito à essa etapa da educação básica seja restrito para as crianças do campo.

Nos últimos anos, movimentos sociais, incluindo movimentos feministas compostos por mulheres do campo e da floresta que integram o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), constituíram a "Marcha das Margaridas[4]". Em 2011, com essa Marcha, colocaram em pauta várias reivindicações sobre o direito das crianças pelo acesso à Educação Infantil e por seus próprios direitos como trabalhadoras do campo. O

[4]Nome do movimento sindical de trabalhadores e trabalhadores rurais (MSTTR) em homenagem à Dirigente sindical Margarida Maria Alves (1943-1983) que lutava pelos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, contra o analfabetismo e pela reforma agrária. Margarida foi assassinada por usineiros da Paraíba em 12 de agosto de 1983 (Caderno de Textos para Estudo e Debates/ Diretoria Executiva da CONTAG -gestão 2010 a 2014).

principal item da pauta da Marcha das Margaridas de 2011 previu atendimento em creches e pré-escolas em período integral nas próprias comunidades rurais, para evitar o deslocamento com o transporte escolar das crianças pequenas.

O movimento foi um dos destaques da luta por políticas públicas destinadas ao atendimento educacional de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco anos) no campo. Algumas dessas políticas estão dispostas no site do Ministério da Educação (2018), são elas: Res. CNE/CEB, nº 2, de 28/04/2008; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) Res. CNE/CEB, nº 5, de 17/12/2009; Decreto nº 7354, de 04/11/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária – PRONERA, entre outras ações.

Segundo o Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, a população do campo é constituída por: agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

O art. 4 do Decreto nº 7.352 estabelece que a União prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios para:

> I - oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2010).

A Res. CNE/CEB, nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, normatiza em seu art. 3º que "a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

Já a Res. CNE/CEB, nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelece em seu art. 8º que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir à criança condições de acesso a processos que oportunizem a aprendizagens de diferentes linguagens, "assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças" (BRASIL, 2009). Ainda

normatiza as propostas pedagógicas da Educação Infantil do Campo e traz elementos que se fazem importantes para a constituição do sujeito do campo.

No entanto, o que se percebe é que não é comum o atendimento às crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos na Educação Infantil do campo, muito pouco é tratado desse assunto. Dados do Observatório do PNE (Plano Nacional de Educação) revelam que o cumprimento desse direito, anda em passos lentos:

> Os dados desagregados por localidade urbana e rural revelam que houve um crescimento nas duas localidades, com ênfase na urbana. De 2009 a 2015, a taxa de atendimento da população urbana cresceu 7,8 pontos percentuais, atingindo 33,3%. Na localidade rural, o ritmo foi mais lento, subindo de 13,1% em 2009 para 14,8% em 2015 (OBSERVATÓRIO DO PNE).

O PNE é a política pública mais recente que também aborda a Educação Infantil do Campo. Aprovado por meio da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. O plano traça metas, diretrizes e estratégias para a educação nacional para os próximos 10 anos, ou seja, até 2024. Ainda estabelece que os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborem ou adéquem seus respectivos planos de ensino em consonância com o previsto nesta lei.No art. 8º, parágrafo 1º expõe que os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação, estratégias que:

> II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural (BRASIL, 2014).

A primeira meta do PNE buscou universalizar a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos até o ano de 2016, objetivou ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência do plano.

Uma das estratégias para alcançar essa meta diz respeito ao atendimento das crianças do campo na Educação Infantil, por meio de redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e deslocamento de crianças, para atender às especificidades das comunidades do campo (BRASIL 2014).

Sendo a Educação Infantil direito de todas as crianças, inclusive das que residem no campo, dado sua importância para o desenvolvimento integral do sujeito, buscamos compreender como o PME (Plano Municipal de Educação) de um município do Sudoeste do

Paraná está organizado para garantir o acesso e permanência das crianças em idade de creche, 0 (zero) a 3 (três) na Educação Infantil do Campo.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE A POLÍTICA MUNICIPAL DE UM MUNICÍPIO DO SUDOESTE DO PARANÁ

De acordo com portal do município em questão, identificamos que ele está localizado na Mesorregião do sudoeste do Paraná, 3º Planalto Paranaense e 16º Microrregião de Francisco Beltrão. Foi fundado em 28 de novembro de 1961. Possui uma população estimada pelo IBGE 2014 de 38.768 habitantes. Ocupa a 11º posição do Ranking Estadual em relação ao IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Sua economia se destaca nos setores de agronegócio, indústria, comércio, prestação de serviços e tecnologia. Quanto à educação, o sistema público municipal é constituído por 9 CMEI´s (Centro Municipal de Educação Infantil) e 13 escolas municipais de Ensino Fundamental.

O interesse por esse lócus de pesquisa se dá pelo fato de uma das pesquisadoras atuar como Professora de Educação Infantil no município e a outra atuar como pesquisadora dessa temática há alguns anos. Além disso, pela necessidade de discussão de uma problemática que ocorre não somente no município em questão, mas em muitos outros, que é a dificuldade de acesso de crianças do campo de 0 (zero) a 3 (três) na Educação Infantil, fator que fere o direito da criança, restringindo seu acesso a demais políticas públicas, bem como, à cultura, aprendizagem e sociabilidade, fatores importantes na constituição do sujeito.

Com efeito, nessa seção do texto, discutiremos sobre a Educação Infantil do Campo, como está contemplada no PME do município, aprovado por meio da Lei nº 2002 em 11 de junho de 2015.

Em relação à Educação do Campo, o poder público municipal conta com 4 (quatro) núcleos rurais, os quais atendem educação infantil e ensino fundamental de 1º ao 5º ano.

O PME do município foi readequado conforme as metas e estratégias propostas no PNE. Quanto à Educação Infantil, o PME fundamentou-se na primeira meta do PNE tratada acima. A estratégia 1.10 do PNE orienta que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios possam:

> 1.10. fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada" (BRASIL, 2014).

Porém, o que se percebe no item 5 do PME, que trata da Educação do Campo, é que em nenhum momento, quando mencionada a Educação Infantil, se considera a creche, nível no qual atende as crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos. Ainda no item 5.4-Estratégias do PME, simplesmente esse nível da Educação Infantil, é ignorado, como se não existisse e como se não estivesse pautado em lei maior, no caso, o PNE:

> "5.4 Estratégias:8 - Ofertar a Educação Infantil para alunos na faixa etária de quatro e cinco anos" (LEI MUNICIPAL, 2015).

Este é um dado preocupante, pois revela que as crianças de zero a três anos, que residem no campo do município, que deveriam estar assistidas pelo direito de acesso e permanência à Educação Infantil como versão as políticas educacionais, ainda não são contempladas.

Peloso e Mello (2017), orientadas pela perspectiva freiriana, relacionam a educação da infância principalmente as populares, que contemplam as do campo, como "oprimidas", pois são privadas de garantias fundamentais como educação, habitação, saúde, entre outros aspectos. "Essas crianças foram invisibilizadas no decorrer da história. São invisíveis, sobretudo, até recentemente, nos estudos sobre infância" (PELOSO e MELLO, 2017, p. 49).

De forma a corroborar com a perspectiva de Peloso e Mello (2017), podemos inserir na discussão a contribuição da "Abordagem das Capacitações[5]" de Amartya Sen (1987). Nessa abordagem o termo que se destaca é "liberdade". Para Sen (1987), a liberdade se refere à possibilidade que o indivíduo tem de poder escolher, ser e fazer o que considera valorativo para si. Assim, distingue liberdade positivas de liberdades negativas[6] e o valor intrínseco do papel instrumental da liberdade.

Com efeito, podemos considerar que a educação se encaixa, a partir dessa abordagem, em uma perspectiva de liberdade positiva, a qual considera o desejo do indivíduo de ser seu próprio amo e senhor (Berlin, 1981). Dentro dessa concepção, é tida como um tipo de liberdade instrumental, ou seja, que contribui para a capacitação geral de um indivíduo. Essas capacitações são tidas como liberdades substantivas, que possuem valor intrínseco, ou seja, que possuem valor em si (Sen, 1987).

[5]A Abordagem das Capacitações foi apresentada pela primeira vez em 1979 no artigo '*Equalityofwhat*?'do economista indiano Amartya Sen. Essa abordagem surgiu como uma proposta alternativa para a análise do bem-estar humano em relação à ideia apresentada pela economia tradicional, na qual se enquadra o Utilitarismo, que adota a utilidade como base informacional (DINIZ, ET AL, 2017, p. 219).

[6] Para saber mais, ler: BERLIN, I. Dois conceitos de liberdade. In: BERLIN, I. *Quatro ensaios sobre a liberdade*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. Coleção Ensaio Político, p. 133-175, 1981.

Sen (2000) reforça que a falta de liberdades gera privações que podem se desencadear em pobreza. Assim, a privação de educação está entre os piores tipos de privação que um indivíduo possa ter.

Neste sentido, pode-se afirmar que as crianças do campo menores de 3 (três) anos estão sendo privadas de um tipo de liberdade, que é a educação infantil. Pois mesmo que a creche seja facultativa à família, é obrigação do estado ofertá-la, inclusive para as crianças do campo.

Para Sen (2003), os pais ao colocarem seus filhos na educação básica, possibilitam que estes cresçam sem as deficiências pelas quais eles passaram. Nesse sentido, mesmo que a creche não sendo obrigatória, é um direito que visa assegurar à criança o acesso aos processos de socialização, conhecimento e desenvolvimento desde a mais tenra idade.

Peloso e Mello (2017) sublinham que as infâncias do campo fazem parte de grupos socioculturais historicamente excluídos, oprimidos e explorados, e que por isso, se encontram no cenário social numa linha tênue entre a inclusão e a exclusão. “Incluídas num processo de exclusão” (PELOSO e MELLO, 2017, p. 51).

A não oferta do atendimento de creche para as crianças do campo se configura como uma privação de liberdade, como uma exclusão, no sentido de que essa é considerada uma etapa da educação básica, direito de todas as crianças, assegurada pela Constituição Federal, pela LDB nº 9394/1996 e pelo ECA 8069/1990 (Estatuto da criança e do Adolescente).

Tal privação vai além dos aspectos intrínsecos à educação, como a alfabetização, saber ler e escrever, como citado por Sen e Anand (1997). A falta de educação, no caso, também da Educação Infantil, gera prejuízos de ordem intelectual, física, psicológica e social para as crianças que não usufruem das mesmas oportunidades que são dadas as outras de igual faixa etária.

Para Sen (2003), todos devem ter acesso à educação e o seu conteúdo deve ser voltado à expansão do conhecimento e do horizonte de possibilidades de escolha dos indivíduos. No caso da Educação Infantil, as DCNEI, trazem no item 10 –“apontamentos sobre a Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo”, elementos que são considerados importantes serem tratados pelas propostas pedagógicas na Educação Infantil do Campo, como:

> Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades,assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente

> natural;Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2009).

Posto a importância do acesso e permanência das crianças do campo na Educação Infantil, incluindo o atendimento das crianças de zero a três anos, é possível afirmar que a oferta dessa etapa da educação proporciona outras liberdades substantivas, não somente à criança, mas também aos seus responsáveis, visto que a educação serve como interlocutora de outros direitos sociais como forma facilitadora de alcançar as famílias.

Por exemplo, políticas públicas de outras áreas como saúde, assistência social muitas vezes utilizam-se de convênios com a educação como forma de informar ou conscientizar as famílias sobre algum aspecto importante socialmente. Ainda, a educação é promotora de cultura social, quando a comunidade é chamada para participar junto de eventos culturais como, por exemplo, festas juninas, show de talentos, entre outros. De certa forma, é por meio do direito da criança à educação, que as famílias também podem ter acesso a outras liberdades, que estão intrínsecos a ela.

Para Sen (2003), o analfabetismo é a barreira que se impõe aos oprimidos no que se refere às oportunidades políticas, impedindo o indivíduo de ter voz ativa e participação no processo de definição dos objetivos da gestão pública no que se refere à realização do bem-estar.

No entanto, não é somente o analfabetismo em si que gera essa opressão. A privação de liberdade à educação também gera privações a seus familiares no que se refere à participação na definição de objetivos da gestão pública, pois a instituição escolar é um espaço propício para que as famílias dos alunos exercitem sua cidadania e tenham voz ativa. Por exemplo, nas APMFs (Associação de Pais, Mestres e Funcionários), espaço aberto para discussões entre as várias esferas de representação escolar, que visam o diálogo e troca de saberes para propor soluções à problemas do coletivo escolar, com o objetivo de alcançar o bem-estar de toda a comunidade escolar.

As DCNEI ressaltam a importância das propostas das instituições de Educação Infantil preverem condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: “Art. 8º, parágrafo 1º, inciso III: a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2009).

Portanto, a privação de liberdade no que se refere ao acesso e permanência na Educação Infantil das Crianças do Campo de um município do Sudoeste do Paraná, gera outras privações, não somente às crianças, mas também a seus familiares. Neste sentido, é de

suma importância os questionamentos sobre as execuções das políticas públicas, para quem estão sendo pensadas e como estão sendo executadas, se estão contribuindo ou não para efetivação dos direitos, ou se colaboram ainda mais para determinados tipos de opressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entender a importância da Educação Infantil, especialmente no que se refere à creche, é preciso compreender os aspectos históricos da infância, como se deu o entendimento sobre a criança e porque hoje, são tão importantes os aspectos educativos com a faixa etária zero a três anos.

Como exposto, a criança historicamente foi vista como um ser de "não fala", não era considerada como um ser social pois vivia à margem da sociedade. Neste aspecto a Educação Infantil, especialmente as creches surgiram com objetivos assistencialistas, para atender crianças em vulnerabilidade ou que eram abandonadas pela família.

Com a industrialização e entrada da mulher no mercado de trabalho, as creches se destinaram a atender os filhos das funcionárias das fábricas, como forma de substituição aos cuidados maternos, sem considerar os aspectos educativos.

Mais tarde, movimentos sociais e sindicais começaram a cobrar do Estado condições de atendimento educacional para as crianças pequenas. Com a conquista da Constituição de 1988, o atendimento às crianças em creches e pré-escola passou a ser tido como um direito da criança e dever do Estado em ofertá-la.

Com a aprovação da LDB 9394/1996, a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica, com o objetivo de desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No que se refere à Educação Infantil do Campo, os estudos mostraram que muitas políticas públicas foram elaboradas ao longo dos anos preocupadas com o processo de acesso e permanência e com a equidade dessas crianças nas instituições escolares do campo. No entanto, a análise feita do documento PME de u município do Sudoeste do Paraná, demonstrou a despreocupação do município no que se refere ao atendimento escolar às crianças dessa faixa etária residentes no campo, o que demonstra o descompasso entre as políticas públicas a nível nacional e a nível local. Nesse sentido, esse estudo trouxe à luz um debate muito importante sobre como está acontecendo o atendimento das crianças de creche na Educação Infantil do Campo de um município do Sudoeste do Paraná.

Analisando os fatos por meio da Abordagem das Capacitações, é possível afirmar que não somente as crianças do campo do município em questão estão sendo privadas de certo tipo de liberdade, no caso, a educação, mas seus familiares também, considerando as liberdades intrínsecas a ela.

Encerramos esse estudo afirmando a importância de refletir sobre o direito de acesso e permanência das crianças de creche na Educação Infantil do Campo, bem como sobre a interrogativa de como as políticas públicas divergem na sua atuação. Assim, é de suma importância que o debate iniciado aqui possa se estender para aprofundar o tema e quem sabe servir como base para o estudo em outros municípios e como forma de avaliação das políticas públicas para Educação Infantil do Campo.

REFERÊNCIAS

BERLIN, I. **Dois conceitos de liberdade**. In: BERLIN, I. Quatro ensaios sobre a liberdade. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. Coleção Ensaio Político, p. 133-175, 1981.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

_____.Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____.Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

_____. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 -** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____.Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

_____.Educação Infantil do Campo. Proposta para a expansão da política. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional - GTI, instituído pela Portaria Interministerial número 6/2013, assinada pelos Ministros de Estado da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, DF, março, 2014.

CONTAG. Caderno de Textos Para Estudo e Debates. **Marcha das Margaridas 2011. Margaridas na Luta por:** Desenvolvimento sustentável com justiça, autonomia, igualdade e

liberdade. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. Gestão 2010 a 2014. Disponível em: <http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=402&dc=1&nw=1>. Acessado em 13/07/2018.

DINIZ. G. M.; MARIN, S. R.; FEISTEL, P. R. **A educação pela perspectiva da abordagem das capacitações.** Economia-Ensaios, Uberlândia, 32 (1): 217-240, Jul./Dez. 2017.

DOIS VIZINHOS. **Plano Municipal de Educação (PME) de Dois Vizinhos**. Lei nº 2002 de 11 de junho de 2015.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica**.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

NUNES, M F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil:** primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. Disponível em < http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf >. Acessado em 03/07/2018.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em < http://www.observatoriodopne.org.br/>. Primeiro acesso em 31/05/2018.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação).

PELOSO. F. C.; MELLO. R. R. **Infâncias do e no Campo:** uma leitura freiriana dos estudos pedagógicos nacionais. In: UJIIE, Nájela Tavares e PIETROBON, Sandra R. Gardacho. (org.). Práxis Educativa e Infância: intersecções para a formação integral da criança. Curitiba, PR: CRV, 2017. Cap. 3 (49-67).

PORTAL DOIS VIZINHOS. **Sobre o Município.** Disponível em:<http://www.portaldoisvizinhos.com.br/municipio_dadosgerais.asp>. Acessado em 15/06/2018.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000

_____.Development as Capability Expansion. In: FUKUDA-PARR S. et al. Readings in Human Development. New Delhi and New York: Oxford University Press, 41-58. 2003.

_____.Freedom of choice: concept and content. World Institute for Development Economics Research of the United Nations University, 1987.

SEN, A.; ANAND, S. **Concepts of human development and poverty:** a multidimensional perspective. In: Poverty and Human Development: Human Development Papers. New York: United Nations Development Programme, p. 1-20, 1997.

A EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES ATRAVÉS DO DESENHO INFANTIL

Helena Ozilda Albarello[1]
Rosane de Fátima Ferrari[2]

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo, abordar as emoções, sua constituição, promoção e influencia no desempenho educacional da criança, a fim de elencar aspectos que devem ser considerados pelos professores em sala de aula, para o desenvolvimento integral de habilidades socioemocionais. O estudo em questão envolveu o método qualitativo, do tipo bibliográfico, através da leitura de textos, artigos, livros científicos e vídeos, bem como descritivo, abrangendo educandos da pré-escola, que fazem parte da rede pública municipal de ensino, por meio da realização de desenhos e registro de palavras-chave, que o contextualizaram. As emoções estão ligadas as ações do cérebro, que envolvem o processo de aquisição de novas competências, de maneira que o progresso da criança pré-escolar é influenciado pelo contexto, ou seja, por elementos físicos, cognitivos e psicológicos, que interagem com os aspectos emocionas no ambiente escolar. Para tanto, o desenho produzido pelos alunos possibilita que o educador realize uma análise pedagógica das emoções presentes no espaço escolar, permitindo-se assim, conhecer e auxiliar a criança em seu desenvolvimento e na sua aprendizagem.

Palavras-chave: Emoções. Desenvolvimento. Análise Pedagógica. Desenho.

THE EXPRESSION OF THE EMOTIONS THROUGH THE CHILDHOOD DRAW

ABSTRACT: This article aims to address the emotions, your constitution, promotion and how it influence in the educational performance of the kid, in order to catalogue aspects that have to be considered by the teachers in a classroom, for the integral development of the socioemotional abilities. This study involved a qualitative method of the bibliographic type trough the reading of texts, articles, scientific books and videos, such as descriptive covering students of the preschool that are part of the municipal public schools through the production of drawings and register of keywords that contextualize it. The emotions are connected by the brain actions that involves the process of acquisition of new competences, in a way that the progress of the kid of the preschool is influenced by the context, in other words by physics,

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Campus de Frederico Westphalen/RS. Bolsista de Extensão do Projeto de Pesquisa: "Brinquedoteca Universitária: Espaço de Formação Teórica, Pedagógica e Lúdica". Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Campus de Frederico Westphalen/RS. Ciências Humanas. Extensão – URI. E-mail: helena.albarello@hotmail.com

[2] Graduada em Pedagogia e Psicologia, Mestre em Psicopedagogia, Professora do Departamento de Ciências Humanas e Orientadora do Projeto de Extensão "Brinquedoteca Universitária: Espaço de Formação Teórica, Pedagógica e Lúdica". Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Campus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: rosane@uri.edu.br.

cognitive and psychologies elements that interact with emotional aspects in the scholar space. For this purpose, the drawing made by the students allows that the educator to do a pedagogic analysis of the emotions presents in the scholar space, enabling so, to know and assist the kid in your development and learning.

Keywords: Emotions. Development. Pedagogic Analysis. Draw.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os estudos acerca dos estados emocionais do ser humanos são investigados, principalmente, pelas áreas da saúde e da educação, mais especificamente pela neurociência, psicologia e pedagogia, que tem por objetivo identificar as estruturas cognitivas e os processos de desenvolvimento cerebrais, que se fazem presentes ao no desenvolvimento humano, de diferentes formas, através das influências dos contextos familiares, escolares e sociais como um todo.

A palavra emoção vem do latim emovere. O ‘e’ significa ‘energia’ e ‘movere’ significa ‘movimento’, explica Rodrigo Fonseca, esclarecendo ainda: “Uma emoção é um conjunto de respostas químicas e neurais baseadas nas memórias emocionais, e surgem quando o cérebro recebe um estímulo externo.” (apud EQUIPE SBIE, 2016, p. 1).

Elas desenvolvem expressões e reações fisiológicas e cognitivas no ser humano, envolvendo o cérebro por inteiro em cada pensamento, ação executada. Sendo que, nenhum mecanismo é acionado sem passar por uma transmissão ao sistema límbico, que fica localizado no cérebro e é responsável pela memória, emoção e aprendizagem, estando ligado a todos os sentimentos que correspondem a captações e rejeições de novas informações.

Já o “sentimento, por sua vez, é uma resposta à emoção e diz respeito a como a pessoa se sente diante daquela emoção. As emoções são reações inconscientes, enquanto os sentimentos são uma espécie de juízo sobre essas emoções.” (FONSECA apud EQUIPE SBIE, 2016, p. 1).

Assim, busca-se cada vez mais compreender o desenvolvimento das emoções, das áreas e das estruturas cognitivas do cérebro que as envolvem como um todo, sendo movidas pelas modificações fisiológicas e pelas correntes químicas. Nesse seguimento identificam-se as áreas de atuação e como as mesmas interferem no progresso do ser humano, a partir dos esquemas (BROCKINGTON, 2016) “cognitivos, de memória, atenção e aquisição de novos saberes”.

Para tanto, os aspectos emocionais se constituem a partir das vivências com o meio social, sendo que sua intensidade afeta a memorização de eventos ocorridos, como por exemplo, de uma professora querida, uma festa no ambiente escolar, que geram prazer decorrente da ativação de dopamina, que acaba tornando este momento memorável. Esta situação é considerada uma ativação positiva da emoção, devido à liberação do sistema de prazer, pois as mesmas decorrem através do ambiente, do meio social, familiar e escolar, formando o ciclo de convivência do indivíduo.

Diante disso, as relações de interação social entre sujeitos são elementos característicos da geração de novas reações químicas, de maneira que suas aprendizagens são influenciadas por determinados fatores, sendo que o ambiente escolar é o principal espaço de interação e reconhecimento, devido às práticas didático-pedagógicas que envolvem os educados. Nesse viés Brockington (2016, p. 52) salienta que aprender é emocionar-se, pois as:

> Emoções são o núcleo da relação professor-aluno – influenciam os mais diversos processos cognitivos, como memória, atenção e aprendizagem. Parecem ter função central no êxito escolar e, principal, no crescimento pessoal dos estudantes. Novos estudos exploram a correlação entre clima emocional nas salas de aula e desempenho acadêmico.

No que tange ainda aos estudos desenvolvidos, aborda-se as emoções no desenvolvimento infantil, em que se verificam como influenciadoras do processo de aquisição de novas habilidades, pois envolvem ações cerebrais, bem como a cognição, refletindo assim na aprendizagem infantil. Dessa maneira, destacam-se os ambientes em que a criança convive, pois fazem parte da sua construção enquanto sujeito, ou seja, na estruturação de sua personalidade, como um todo, sendo que a família e a escola fazem parte das novas construções, de modo que são os principais fornecedores de conhecimento e estimulação.

Com foco na Pré-Escola, às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (Lei nº 9.394/96, art. 29) que correspondem a Educação Infantil, tem-se que:

> Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013, p. 85)

Contudo, no que se refere à articulação das emoções e suas influências na idade pré-escolar, compreendida, principalmente, pelo comportamento, pelas ações e pelo processo das atividades educativas e pessoais, é possível constatar que os trabalhos pedagógicos vinculados

ao desenho permitem analisar a criança na íntegra, pois vão ao encontro dos interesses e necessidades desse indivíduo.

Assim, contata-se o desenho como um material significativo, experimental e expressivo, sendo que os sinais gráficos são essenciais para acompanhar as fases da criança, pois são fontes que permitem conhecer, identificar o contexto de vivências, como escolar e familiar, de modo que possibilita o professor utilizar ações didáticas, como o desenho, em prol do desenvolvimento integral da criança que se encontra no Pré – A e no Pré – B da Educação Infantil.

2 A CRIANÇA E O SEU DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR

O aluno é um sujeito movido por emoções, tanto no contexto escolar, como familiar, onde vivencia, intensamente, manifestações de animação, alegria, resiliência, ansiedade e satisfação a todo instante. Devido a isto, torna-se necessário conhecer o educando e seus espaços de convivência para poder compreender seus atos por inteiro, sem julgamentos desnecessários sobre suas atitudes que envolvem reações físicas e cognitivas ao mesmo instante.

Assim, destacam-se as necessidades existentes perante a valorizar das emoções e dos sentimentos no meio escolar, sendo que cada gesto, olhar, expressão são elementos representativos de uma conexão gerada pelo corpo humano que envolve sistemas cognitivos. Já no que tange a relações correlacionadas com a geração de novas emoções, em que o sujeito que está passando por sensações de alegria, medo, ansiedade, tristeza, raiva e resiliência, ocorre manifestações intensas interior e consequentemente exteriormente pelas características demostradas nosso corpo silenciosamente. De maneira esses aspectos não eram considerados validos perante aos ciclos de que desenvolvimento do ser humano, ou seja,

> Durante muito tempo os educadores ignoraram os suspiros, o balançar de ombros, os pescoços vermelhos, os tremores, a necessidade de falar muito, os silêncios, dentre outros indicadores da presença de emoção. Acreditávamos que o aluno, ao entrar na sala de aula, deveria adicionar o seu "equipamento cognitivo" e que o resto do sujeito, o corpo, seus desejos e seus sentimentos, deveriam ser aguardados fora da sala de aula. Só as inteligências eram contempladas em sala de aula. (PAROLIN, 2007, p.1).

Nessa perspectiva, identificam-se os elementos que interferem da aprendizagem dos educandos, de modo que nem sempre é uma dificuldade ou uma deficiência que está presente no processo de aquisição, mas sim uma emoção "mal resolvida" que implica na construção de um novo saber significativo. Os elementos que influenciam diretamente ou indiretamente estão presentes na relação entre professor e aluno, envolvendo medo, rejeição, exclusão, gritos, xingamentos, do educador em relação ao educando, provocando um confronto consigo e com o outro por meio de sistema cerebral.

Assim conceitua-se que o trabalho coletivo da escola e da família é indispensável para a promoção e o entendimento do aluno, sendo estas lideranças que necessitam de comunicação para compreender e desvendar sentimentos. Alterações no comportamento, angústia pelo espaço escolar, desinteresse na realização de tarefas, receio do professor, sendo que esses são alguns dos aspectos que sinalizam acontecimentos que ocasionaram emoções desagradáveis, gerando automaticamente um bloqueio no sujeito envolvido.

Cada criança é um ser diferente, por isto desenvolve emoções distintas em cada situação, por mais que a mesma ou duas pessoas vivenciem momentos parecidos ou iguais, provocaram alterações desiguais seu corpo. A cada componente emocional impulsionado, surge no novo sentimento e deste ocorre uma nova expressão facial, que pode ser acompanhada por alterações corporais e vocais.

Por isso, cada indivíduo corresponde e desenvolve-se de maneira diferente como, por exemplo, em uma contação de histórias, ao cantar uma música ou aprender algo novo, nenhum aluno reage da mesma maneira, pois alguns vão gostar, achar atrativo e outros não desenvolveram as mesmas características, de modo que a individualidade vai se fazer presente a todo instante nas demonstrações faciais. Desta forma, Assman (apud PAROLIN, 2007, p.4) contempla que "[...] o conhecimento humano nunca é pura operação mental. Toda ativação da inteligência está entretecida de emoções." Assim,

> O aprender está relacionado, dentre outras coisas, a um clima emocional em que ocorre a aprendizagem. Portanto, a qualidade da relação e a temperatura emocional em que ocorrem as mediações da aprendizagem são de enorme importância. No entanto, precisaríamos esclarecer que as emoções são as manifestações do campo afetivo de uma pessoa. Em verdade, cada vez que um aprendiz expressa seu estado emocional, ou se emociona em seu percurso de aprendizagem, está manifestando seu campo afetivo. (PAROLIN, 2007, p.5)

Para tanto, a aquisição de novos saberes pode ser caracterizada por expressões faciais designadas por etapas da aprendizagem, sendo que primeiramente acontece "[...] a excitação na motivação para buscar soluções. Depois, existem ansiedade, alegria e resiliência e, por fim,

a satisfação ao seguir uma estratégia para resolver um problema ou a frustação em não conseguir. Tudo isso deixa marcas de memória, na fisiologia e, consequentemente, no aprendizado."

Através das ações expressivas que podem ser acompanhadas facialmente e fisicamente, o professor tem a oportunidade de trabalhar com a criança aspectos que podem prejudicá-la ao longo da vida, por meio de atividades lúdicas e recreativas que envolvam elementos emocionais, como histórias, músicas, circuitos, desenhos além de jogos e brincadeiras que podem ser adaptados.

O ser humano tem a possibilidades de moldar-se e aperfeiçoar suas características através das circunstâncias do dia a dia, lapidando assim estruturas emocionais que se demonstram a partir de movimentações diferenciadas no tom da voz, tremores, vermelhidão na área do pescoço, tensão, nervosismo, além de expressões faciais que representam momentos atípicos do cotidiano. Para isto, Brockington (2016, p.54) complementa ainda que: "[...] as emoções são complexas e profundamente atreladas a contextos e histórias de vida, a pessoas e situações [...]"

No contexto escolar, o discente muitas vezes, demonstra seus sentimentos por meio de reações expressas corporalmente, ao invés de vocalizar as sensações do momento. Neste sentido, o professor deve atuar como mediador e pesquisador, enquanto investigador científico do que são as emoções e de que maneira elas interferem na aprendizagem do aluno, para compreendê-las e utilizá-las na sua prática pedagógica.

2.1 O desenho e as emoções no processo de desenvolvimento infantil

O desenho não é algo novo para a criança, mas sim algo que simplifica as suas emoções por meio de formas distintas que compõem ilustrações semelhantes, mas colorações diferentes a cada traço. É importante que a transmissão do imaginário se repasse para o papel por meio de uma proposta "livre", em que ela entenda o objetivo, para após repassar seus sentimentos da melhor forma possível. Nesse aspecto,

> O desenho é para a criança um modo muito significativo e prazeroso de expressão e de representação e que transita entre o real e o imaginário. Desenhar e rabiscar são formas de comunicação e expressão desde os primórdios da humanidade, mas para a criança nem sempre o importante é atribuir significados aos seus rabiscos, pois quando descobre as propriedades do giz, do lápis e da tinta os explora e diverte-se com as novas descobertas, quando rabisca está desenvolvendo sua criatividade e ampliando sua capacidade de expressar-se. Com o passar do tempo, esses rabiscos e

> desenhos passam a ser feitos intencionalmente e a criança começa a usar o desenho para comunicar seus pensamentos, desejos, emoções, exteriorizar seus sentimentos e brincar com a realidade, seu desenho ganha simbologia e significação potencializando sua capacidade de criar. O primeiro desenho simbólico em sua maioria é o da figura humana. (GRAFISMO INFANTIL, 2013, p.1).

Nesse sentindo, as ilustrações desenvolvidas pelas crianças em momentos recreativos possibilitam o prazer e o reconhecimento do sujeito enquanto, indivíduo atuante e frequente do ambiente escolar, por meio de complexos emocionais que são transmitidos nos instantes e que se desenvolvem sinais gráficos e apreciam-se as ponderações, enredos esses, elaborados e retratados verbalmente após a finalização artística.

Para tanto, o desenho representa uma parte dos estados emocionais da criança, sendo que a interpretação oral realizada, após a execução de detalhes, formas e símbolos, é de suma importância, pois com o relato oral, é possível visualizar e observar detalhes diferentes, que antes passariam despercebidos, que são essenciais perante determinada expressão. Por isso, Vygotsky (1991):

> Revela que a fala é a função fundamental que possibilita a compreensão da subjetividade implícita no desenho, pois é estágio preliminar. A criança ao desenhar, desenha o que conhece. O desenho é uma forma de projeção, de exposição de idéias, pensamentos e conceitos adquiridos na interação da criança com o meio em que vive. (apud SILVA, 2010, p. 72).

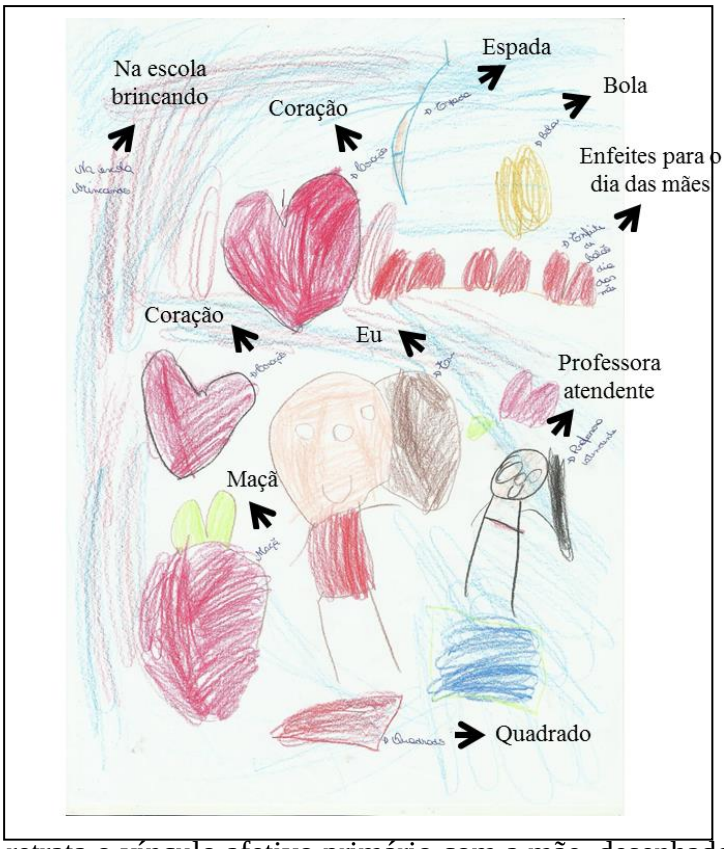
Contudo, as formas de desenho, relacionadas ao desenvolvimento infantil devem libertar a criança e não oprimi-la por meio da obrigação, sendo este um elemento de conhecimento, reconhecimento e de aprendizagem perante as performances criadas. No entanto, quando o sujeito cria por prazer, expõe emoções do momento, sendo elas verdadeiras perante suas vivências, caso contrário, realizará por obrigação, tornando-se maçante para a mesma. Sendo assim, Bédard, (2005, apud RIBEIRO; CRAVEIRO 2015, p.17-18), ressaltam que:

> Um dos fatores mais importantes no uso dos desenhos como instrumento de expressão de sentimentos e emoções por parte das crianças é o facto de este não ser proporcionado à criança de forma obrigatória, se assim for, o desenho deixa de ser um transmissor espontâneo de sentimentos para passar a ser uma obrigação que, mais cedo ou mais tarde, será visto como uma coisa negativa pela criança. [...] o desenhar espontaneamente, a criança cria uma estrutura que a leva com mais facilidade em direção às suas emoções, fantasias e sentimentos. [...]. De certa forma isso acontece com todas as formas de expressão que conhecemos, a partir do momento que esta deixa de ser um momento espontâneo e de prazer para passar a ser um momento obrigatório e restrito perde toda a sua genuinidade e riqueza, tal como acontece, por exemplo, com a leitura. “A criança transpõe para a folha o seu estado de alma e de espírito sem dar conta. É por isso mais favorável não insistir

> para que a criança desenhe, se ela não sentir necessidade. Ela deve desenhar para ter prazer e não para dar prazer."

Diante das considerações anteriormente descritas, a seguir apresenta-se a análise pedagógica do desenho, buscando identificar as emoções presentes no contexto pré-escolar, a fim de melhor compreendê-las e considerá-las na prática pedagógica de sala de aula.

Figura 1 – Desenhos envolvendo o vínculo afetivo



O desenho retrata o vínculo afetivo primário com a mãe, desenhado a partir dos balões em forma de corações, que representavam a lembrança do dia das mães ocorrido na escola, transferida também, para a professora atendente, desenhada ao lado da criança.

Desta forma, torna-se possível verificar os vínculos existentes entre educando e ambiente escolar, por meio de uma personalidade que orienta as ações e influencia diretamente sobre elas, devido aos elos de confiança presentes nessa relação entre professor e aluno, sendo de proximidade, amizade, respeito, igualdade e afetividade, que são expressos por meio dos sinais gráficos, que se assemelham a elementos semiestruturados, representado no desenho através das pessoas e dos corações.

Os laços afetivos são essenciais para a decorrência de uma aprendizagem infantil significativa, bem como para o desenvolvimento da personalidade, por meios cognitivos, físicos e psicológicos que podem ser acompanhados por processos de interação com o ambiente em que a criança se relaciona, sendo essas ferramentas de percepção e

acompanhamento, aliadas ao educador. Neste sentido, Almeida (2015, p.8), salienta ainda que:

> Ser um professor afetuoso motiva o aluno a permanecer na escola e ir em buscar de novos conhecimentos e aprendizagens pois este se sente seguro por ter uma referência em sala de aula que compreende suas necessidades, dá valor a suas potencialidades e o acolhe em um ambiente agradável e amoroso. Enfim, o professor que utiliza o afeto oportuniza aos alunos a vivenciarem valores, ética e sentimento de amizade e amor desenvolvendo não só suas dimensões cognitivas, mas também sociais e afetivas, contribuindo para a formação de um sujeito que tem consciência de si, da sociedade e de seu papel dentro dela.

Por meio desse viés, vinculam-se as ações afetivas, ao desenvolvimento infantil, as percepções e a exploração das emoções, sendo estas chaves de descoberta do sujeito, como um todo, pois possibilitam uma interação de reconhecimento através do contato que permite vivenciar as manifestações emocionais de forma integra, sejam elas por meios lúdicos, artísticos ou linguísticos, pois é nesse momento que a criança se expressa livremente, demostrando suas angústias, felicidades, realizações e tristezas.

As práticas lúdicas são ferramentas de ensino-aprendizagem, aliadas aos educadores, pois possibilitam uma análise pedagógica do desenvolvimento infantil, por meio das interações e performances criadas, através do prazer, que permite o bem estar e o divertimento, por vieses do conteúdo escolar, transformado em ações subsidiadas pela ludicidade, evitando assim alterações emocionais desagradáveis como a pressão, a exigência e a perturbação física e psicológica.

Nesta perspectiva, seguimos com as considerações de Luckesi (2005, apud SOUZA, 2012, p.4), em que ele sintetiza:

> [...] tenho a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a "plenitude da experiência". Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. A experiência pessoal de cada um de nós pode ser um bom exemplo de como ela pode ser plena quando a vivenciamos com ludicidade. É mais fácil compreender isso, em nossa experiência, quando nos entregamos totalmente a uma atividade que possibilita a abertura de cada um de nós para a vida.

Sob essa ótica, as práticas de ação e interação tornam-se significativas, por abrangerem em si aspetos emocionais, que tornaram momentos memoriáveis, recheados de aprendizagem, pois significaram ao mesmo tempo em que envolveram, divertiram e ensinaram através de um único ritmo, que se baseou no patamar da criança, dos seus processos e interesses.

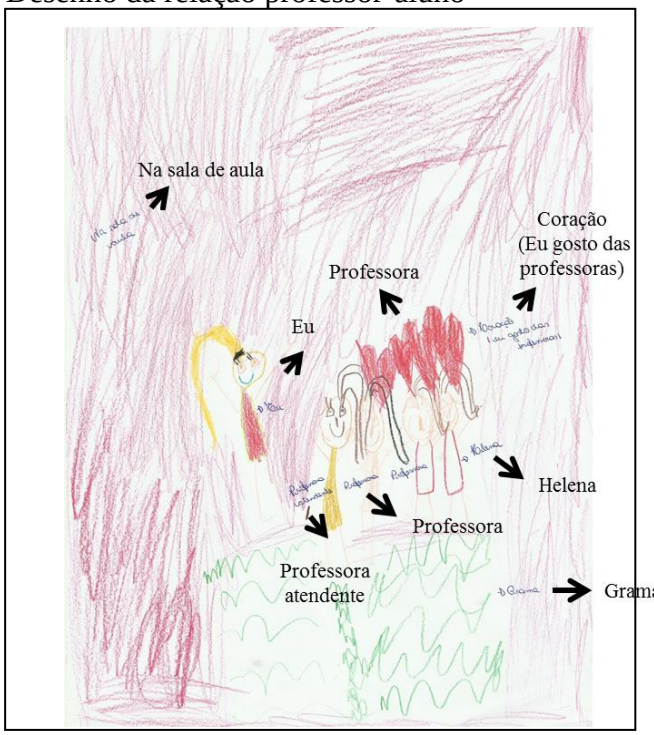
Os vínculos afetivos entre educador e educando, fazem toda a diferença no momento da assimilação de uma nova aprendizagem, pois descontroem barreiras ligadas aos sistemas neurais, descomplicando novas aquisições e possibilitando a abrangência de redes ligadas às interações sociais, que agem no desenvolvimento físico, cognitivo, pedagógico e psicológico.

Por esse ângulo, é válido considerar ainda que:

> O ato de educar não deve basear-se apenas na transmissão de conteúdos, mas visar à formação da criança como sujeito. Este sujeito deve ser completo e não pode ser fragmentado. Sua educação deve garantir o seu desenvolvimento em todos os seus aspectos. Deste modo, fazendo-se necessário que o educador busque em seu ato educativo possibilitar o crescimento da criança em todas as suas especificidades: físico, mental, intelectual, social e afetivo. (MIRANDA, 2013, p.11).

Dessa maneira, as correntes afetivas precisam fazer-se presentes, pois são os pilares que sustentam os progressos, as conquistas e que fortalecem a criança como um sujeito ativo e crítico perante o meio social. Assim, considera-se que é nos momentos em que o professor coloca-se como colega, presta atenção, valoriza as contribuições e estimula de forma positiva, que o educando sente-se importante e motivado para vivenciar novas experiências.

Figura 2 – Desenho da relação professor-aluno



Os desenhos retratam a relação entre professora e aluna, de modo que se observa a composição de um coração em que à criança e a docente estão dentro do mesmo, de mãos dadas, representando assim a união entre ambos. O vínculo existente possibilita o gosto por

estar no ambiente escolar recebendo atenção, carinho e cuidados, potencialização de habilidades devido a sua atuação enquanto fonte de estímulos infantis.

As relações vinculadas entre professores e alunos são de suma importância, pois fortalecem os pilares do desenvolvimento, que são interligados com o cérebro e suas conexões, sendo que podem ser positivas ou negativas, isto é, quando são agradáveis potencializam dopamina, que gera as ações de prazer, que consequentemente liberaram as sensações de satisfação, em que o sujeito se sente entusiasmado e motivado consigo mesmo para desenvolver determinadas ações.

Já os elementos inversos, ou seja, desfavoráveis, criam barreiras perante o processo de evolução, pois geram alertas de desconfiança, insatisfação, mal-estar, estresse, medo, entre outros elementos que interferem diretamente na construção de novos saberes, devido as reações químicas ativadas no momento em que a criança estava apreensiva, quer dizer, não ocorreu reações necessárias de serotonina, que é responsável pela memorização.

Em síntese, a aprendizagem e suas novas assimilações estão associadas pelo prazer que causam o desencadeamento de conexões que potencializam o cérebro, por meio dos quatros sentidos, visão, olfato, tato e audição, alimentando assim as composições de serotonina, que interferem diretamente na aquisição de novos conhecimentos.

Dessa maneira, o professor torna-se centro de estímulos, pois convive a maior parte do tempo com a criança, observando os processos evolutivos e fornecendo nutrição positiva, perante as fontes de dopamina e serotonina, que equivalem às novas aprendizagens significativas e memoráveis, que agem pelo toque, pelo olhar e pelo dialogo. Para tanto,

> Com a capacidade de reconstrução do passado cognitivo e afetivo, no decorrer do desenvolvimento pré-operacional, o comportamento pode assumir um elemento de consistência que não era possível antes da representação. O passado sendo reconstituído e constituindo-se num elemento de comportamento presente, o afeto torna-se menos ligado à experiência imediata e à percepção do antes. O comportamento pode torna-se um pouco mais estável e preditivo. Os sentimentos adquiridos adquirem o potencial de se tornarem duradouros e mais consistentes à medida que o desenvolvimento pré-operacional avança. Assim, enquanto uma criança sensório-motora da início no nível pré-operacional pode gostar de um objeto ou pessoa hoje, mas não amanhã, a criança pré-operacional típica torna-se progressivamente capaz de mostrar mais consistência nos sentimentos de gostar e não gostar quando, ao evocar o passado, são retomados no presente. (WADSWORTH, 1996, p. 89-90).

Através dos desenhos, é possível compreender que a criança é estimulada pelo ambiente escolar, bem como motivada pelas educadoras, pelos colegas e relaciona-se bem

com todos os campos que a cercam. Nesse viés, Milan, Garms e Lopes (2011, p.4) afirmam que:

> A interação entre professores e crianças ultrapassa os limites da prática docente, do ambiente escolar, do semestre e do ano letivo. É, na verdade, uma relação que deixa marcas, e que deve sempre buscar a afetividade como forma de construção das interações e do conhecimento. Assim, considera-se o papel do professor como elo fundamental na busca de relações interpessoais que valorizem o universo afetivo.

Assim, conceitua-se a empatia como componente de inter-relações no ambiente escolar, sendo que quando ela ocorre por parte do aluno, decorrer uma sincronização cerebral, ativando os componentes equivalentes ao bem estar, ou seja, o prazer é estimulado e o sujeito sente-se conformável, pois corrompe barreiras cerebrais que impediriam as novas sinapses impulsionadoras de aprendizagens.

Em suma, as relações emocionais processam-se a todo instante, mas o elemento infantil somente conseguirá adquirir novos conhecimentos se houve um patamar de aproximação, de vínculos afetivos e de estimulação, sendo esses componentes que devem ser utilizados pelos professores, pois são fonte de nutrição perante a absorção de novos habilidades, sejam elas cognitivas, afetivas ou linguística, além de serem elementos de expressão perante vontades, desejos, tristezas e angústias.

Para tanto, educar é dar ênfase a educação e a inteligência emocional, pois fazem parte do sujeito, de sua história e seu contexto. No entanto, “afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. (MAHONEY, ALMEIDA, 2007 apud MILAN, GARMS, LOPES, 2011, p.8). Em resumo, ensinar é emocionar-se juntamente com a criança que está descobrindo o mundo, as suas capacidades, de forma participativ compreensiva através do seu tempo de aperfeiçoamento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou a importância do reconhecimento das emoções no contexto escolar, através das reações químicas, mediante ações do cérebro e seus respectivos sistemas neurais, que interferem diretamente nos processos de evolução infantil, por meio de suas influências cognitivas, pedagógicas e psicológicas. Sendo assim, estão inteiramente ligadas às influências do meio, em que podem ser percebidas por alterações fisiológicas e, consequentemente, por sentimentos que resultam nas reações corporais.

Sendo assim, o contexto escolar potencializa o desenvolvimento das emoções, dessa forma professor tem o papel de mediador na educação infantil, tendo a oportunidade de aproximar-se, conhecer e reconhecer seus alunos, para poder intervir com as práticas pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento e na aprendizagem integral do aluno, que envolve o físico-motor, cognitivo, social, emocional-afetivo.

O desenvolvimento do aluno que se encontra na educação infantil, pode ser influenciado por emoções negativas tais como: pela opressão, angústia, medo, mal-estar, culpa, tristeza, desprezo e nojo e por emoções positivas: alegria, felicidade, bem-estar e prazer, que afetam, diretamente, o aluno nos seus ambientes de aprendizagem sejam eles escolares, familiares ou sociais.

Para tanto, o ambientes escolar é palco de conflitos pessoais e grupais, e o professor precisa assumir a postura de mediador, a fim de entender as divergências, utilizando-se do diálogo, o qual se torna instrumento de intercessão e análise dos processos afetivos e sociais gerados neste contexto.

A criança pré-escolar vivencia as emoções de todas as maneiras, sejam elas por meio de atividade lúdicas ou práticas, pois é nessa idade que a criança está se autoconhecendo, bem como desbravando os fenômenos emocionais e os sentimentos. No entanto, a criança não entende o contexto, mas sim desenvolve naturalmente os sinais de empatia ou não por determinadas pessoas, objetos, situações e contextos, gerando assim sentimentos voltados para aquela circunstância.

Conclui-se assim, que as emoções estão presentes na fase pré-escolar, pois é nesse espaço que acontece o primeiro contato direto com as interações sociais, após surgem os conflitos com o meio e seus componentes. Na sequência, identifica-se o papel do professor como promotor de atividades, que busquem a potencialização, bem como o autoconhecimento através das trocas reflexivas e das atividades lúdicas, que visam à adequação das mesmas perante o contexto.

O desenho infantil precisa ser mais conhecido, compreendido e valorizado por parte dos docentes e pais, que muitas vezes veem esta produção como um mero passatempo ou como uma atividade mecânica, de puro entretenimento, mas ela pode ser um instrumento projetivo, que reflete pensamento, sentimentos e emoções das crianças e servem de linguagem para expressá-las e serem reconhecidas, consideradas e valorizadas em todos os espaços, por que como diz o Pequeno Príncipe: O essencial é invisível aos olhos, e só se pode ver com o coração.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Yndyne Francyane Silva de. **O Vínculo Afetivo e suas Contribuições para a Relação Professor-Aluno**. 2015. Disponível em: <https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3611/710/862.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2018.

BRASIL, Ministério da EDUCAÇÃO. 2013. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 21 set. 2017.

BROCKINGTON, Guilherme. **Aprender é emocionar-se**. Neuroeducação, São Paulo, ano 2016, n.7, p. 52-58, 2016.

EQUIPE SBIE. **Qual a diferença entre emoção e sentimento na psicologia?**. 2016. Disponível em: <http://www.sbie.com.br/qual-diferenca-entre-emocao-e-sentimento-na-psicologia/>. Acesso em: 25 set. 2017.

GRAFISMO INFANTIL- ESTÁGIOS DO DESENHO SEGUNDO LOWENFELD E LUQUET. **Roda de INFÂNCIA**. 2013. Disponível em: < http://rodadeinfancia.blogspot. com.br/ 2013/07/grafismo-infantil-estagios-do-desenho.html>. Acesso em 29 de out. 2017.

MILAN, Simone Galiani. GARMS, Gilza Maria Zauhy. LOPES, Carolina da Silva. A **Afetividade na Educação Infantil:** Um Elo Indispensável À Teoria Walloniana. 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5989_3432.pdf>. Acesso em: 19 de jun.

MIRANDA. Daniele Bezerra de. **A relação de afeto professor-aluno na educação Infantil como facilitador do aprendizado**. Trabalho final de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia. 2013. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6175/1/2013_DanieleBezerraDeMiranda.pdf>. Acesso em: 16 de jun. 2018.

PAROLIN, Isabel. **As emoções como mediadoras da aprendizagem**. Disponível em: <isabelparolin.com.br/wp-content/uploads/2011/07/as_emocoes.doc>. 2007. Acesso em: 25 out. 2017.

RIBEIRO, Inês Raquel Fernandes; CRAVEIRO, Maria Clara de Faria Guedes Vaz. Disponível: **O Desenho como Expressão de Sentimentos das Crianças**. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. 2015. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/15eede6d625da913? projector=1>. Acesso em: 15 out. 2017.

SILVA, Aparecida Abreu Ferreira da. **Utilização do desenho como instrumento para análise da percepção de risco e medo no trânsito**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Engenharia de Transportes. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/UsuarioPC/Downloads/Dissertação%20_%20Desenho%20como%20instrumento%20para%20analise%20da%20percepção%20_%20%202010%20(3).pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

SOUZA, Solange Cristina Azevedo de, et. al. **A comunicação não verbal como expressão emocional no adolescente**. 2012. Disponível em: < http://www.efdeportes.com/efd175/a-comunicacao-nao-verbal-como-expressao-emocional.htm>. Acesso em: 14 out. 2017.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e a afetividade criança na teoria de Piaget**. 5. Ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1996.

ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Janaína Raquel Cogo[1]
Martin Kuhn[2]

Resumo: Esse estudo apresenta os resultados acerca de pesquisa bibliográfica realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), na qual buscou-se realizar o levantamento das dissertações e teses produzidas no período de 2006 a 2016 sobre o tema: formação de professores e práticas educativas na Educação Infantil. Após a coleta dos dados com a utilização de filtros pré-determinados, realizou-se análises quantitativas sobre os trabalhos que resultaram da pesquisa, e com essas análises foram selecionadas dissertações e teses com temas mais próximos a pesquisa em questão, e sobre os quais foi empregada uma análise mais qualitativa, procurando identificar os referenciais teóricos e metodologias empregadas nessas pesquisas. Essa pesquisa contribuiu no sentido de reafirmar a importância de pesquisar sobre a formação de professores para a educação infantil e práticas educativas desenvolvidas na educação infantil, sendo que ainda são poucas pesquisas realizadas nessa importante etapa de escolarização infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Epistemologia. Práticas Educativas. Formação de Professores.

ESTADO DEL CONOCIMIENTO ACERCA DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Este estudio presenta los resultados acerca de la investigación bibliográfica realizada en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD / IBICT – Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología), en la cual se buscó realizar el levantamiento de las disertaciones y tesis producidas en el período de 2006 a 2016 sobre el tema: formación de profesores y prácticas educativas en la Educación Infantil. Después de la recolección de los datos con la utilización de filtros predeterminados, se realizaron análisis cuantitativos sobre los trabajos que resultaron de la investigación, y con esos análisis se seleccionaron disertaciones y tesis con temas más próximos a la investigación en cuestión, y sobre los cuales fue empleada un análisis más cualitativo, buscando identificar los referentes teóricos y metodologías empleadas en esas investigaciones. Esta investigación contribuyó en el sentido

[1] Aluna do Curso de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Regional Integral do Alto Uruguai e das Missões – URI/Campus de Frederico Westphalen, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Prosuc.

[2] Professor Orientador deste estudo. Doutor em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ – Ijuí. (Bolsista Capes/Prosup). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Frederico Westphalen – RS – Brasil.

de reafirmar la importancia de investigar sobre la formación de profesores para la educación infantil y prácticas educativas desarrolladas en la educación infantil, siendo que todavía son pocas investigaciones realizadas en esta importante etapa de escolarización infantil.

Palabras clave: Educación infantil. Epistemología. Prácticas Educativas. Formación de profesores.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo está inserido em uma pesquisa mais ampla, que está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. A intenção da pesquisa intitulada estado do conhecimento é realizar o levantamento e mapear os dados referentes às produções acadêmicas em nível de pós-graduação Stricto Sensu a partir da temática do projeto de pesquisa para a dissertação. A partir do mapeamento de dados, é possível visualizar em que período e em que contexto as pesquisas sobre a temática foram realizadas, quais foram as escolhas teórico-metodológicas utilizadas em cada pesquisa, e quais os resultados que tais estudos já trouxeram em termos de contribuição acerca da temática a ser pesquisada. Para Soares (1987, p. 03), o estado do conhecimento permite também, a identificação de lacunas não abordadas pelas pesquisas já realizadas, possibilitando diferenciais às novas pesquisas na área. Nesse sentido, a compreensão do estado de conhecimento "é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos", de modo que se identifique perspectivas, lacunas e vieses para novas pesquisas.

Morosini (2015, p. 114) também define o estado do conhecimento como uma "síntese e reflexão sobre o já produzido sobre uma temática em um determinado recorte temporal e espacial". Dessa forma, as pesquisas sobre o estado do conhecimento contribuem com a ciência no sentido de realizar um levantamento acerca do tema de interesse dos pesquisadores, possibilitando o entendimento do que já foi pesquisado e escrito sobre o assunto em questão e quais aspectos ainda não foram abordados a partir das pesquisas realizadas. Contribui assim, para o entendimento sobre as perspectivas atuais em termos de ciência sobre o tema a ser abordado, e possibilidades para novas pesquisas que possam contribuir de fato com a área do conhecimento em questão.

As políticas públicas tem afirmado a importância da Educação Infantil, sendo que a partir da Lei n° 12.796/2013, a Educação Infantil foi reafirmada como primeira etapa da

educação básica, com matrícula obrigatória a partir dos 4 anos de idade. Conforme a Lei 12.796/2013: "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade".

Considerando essas alterações na legislação, e a importância que diversos estudos têm atribuído ao desenvolvimento da criança na etapa da educação infantil, torna-se de suma importância refletir e analisar os aspectos epistemológicos presentes na atuação dos professores deste nível de ensino.

Dessa forma, essa pesquisa sobre o estado do conhecimento buscará compreender quantas pesquisas já foram realizadas relacionadas a esse tema na última década, e em que âmbito, região foram produzidas, bem como uma análise mais qualitativa das mesmas, buscando identificar quais referenciais teóricos e quais foram as metodologias de pesquisa e procedimento de análise dos dados empregadas, possibilitando assim, a indicação de caminhos para que o projeto de pesquisa para a dissertação não contemple aspectos já abordados em outras pesquisas de mestrado ou doutorado. A preocupação nesse sentido é de que o projeto de pesquisa possa trazer novas contribuições na área de estudos em que está inserido.

2 PROCEDIMENTOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa do estado do conhecimento foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Banco de Teses e Dissertações, através do site do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), no período de janeiro de 2018. Realizou-se busca avançada através de chaves de descritores definidos a partir da temática de interesse para a construção da dissertação. As chaves de descritores utilizadas para a pesquisa do estado do conhecimento foram combinações de descritores, assim definidas: "formação inicial, educação infantil, pedagogia", "educação infantil, metodologia, epistemologia", "formação de professores, educação infantil, análise do discurso", "epistemologia, práticas educativas, educação infantil".

O primeiro filtro utilizado para a busca foi o período compreendido entre os anos de 2006 a 2016, ou seja, os últimos dez anos. Porém, como os resultados apresentados a partir dessa busca eram de áreas do conhecimento muito diferentes ao de interesse da pesquisa, optou-se na utilização de mais um filtro "Programas de Pós-Graduação em Educação",

selecionando apenas os resultados de dissertações e/ou teses realizadas nesse âmbito de formação.

Dos resultados encontrados, realizou-se a leitura dos títulos e resumos das dissertações e teses, para então realizar a seleção dos trabalhos a serem analisados na íntegra. Para a organização dos dados referentes às dissertações e teses com temáticas afins ao projeto de pesquisa em questão, utilizou-se um quadro. Para cada dissertação e/ou tese tabulada, foram inseridos os seguintes dados: nome do autor/a da dissertação/tese, nome do orientador/a, nível da produção acadêmica: dissertação ou tese, instituição de origem, ano de defesa, e com as questões: "O resumo da produção acadêmica aborda a formação de professores para a educação infantil?", "O trabalho tem relação com o tema da pesquisa em questão?" Quando os resultados apontavam para a não relação com a temática de interesse, essa era justificada no quadro através da questão "Por quê?", com o fim de justificar as dissertações e teses selecionadas para a leitura na íntegra. Essa tabela encontra-se em documento salvo em pasta virtual própria para eventuais consultas.

As dissertações e teses selecionadas para aprofundamento, por estarem diretamente relacionadas com a temática ou poderem contribuir de alguma forma com os rumos da pesquisa, foram salvas em pasta virtual própria, e em um segundo momento dessa pesquisa, foram analisadas em uma perspectiva mais qualitativa, com resultados que são descritos na quinta seção dessa revisão, sob o título "Sobre os resultados da pesquisa: análise qualitativa dos resultados".

A busca a partir da combinação de descritores "Formação inicial, Educação infantil, Pedagogia", com a utilização dos filtros acima descritos, foram encontrados 39 resultados, sendo 29 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado. Para a pesquisa com os descritores "Educação infantil, metodologia, epistemologia", com a utilização dos filtros definidos para a pesquisa anterior, foram encontrados 14 resultados, onde verificamos que 2 resultados apareceram em duplicidade, desconsiderados por referirem-se aos mesmos trabalhos, somente com nome do autor apresentado de forma diferente. A pesquisa totalizou dessa forma, 12 resultados, 10 eram dissertações e 2 eram teses.

Com a mesma definição de filtro das duas pesquisas anteriores, referente à pesquisa com os descritores "Formação de professores, educação infantil e análise do discurso", foram encontrados 18 resultados, 13 dissertações e 5 teses, e para a última chave de descritores selecionada "Epistemologia, práticas educativas, educação infantil", encontrou-se 14 resultados, sendo 8 dissertações e 6 teses.

3 SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA: ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESULTADOS

Analisando os resumos dos trabalhos apresentados pela pesquisa, selecionaram-se dissertações e teses mais próximas a temática de interesse, as quais foram salvas para análise na íntegra. As dissertações e teses selecionadas para uma análise mais completa encontram-se especificados no quadro 01. Essas foram selecionadas por abordarem sobre os temas: formação de professores para a educação infantil, infâncias, políticas públicas para a educação infantil, práticas educativas na educação infantil e concepções epistemológicas:

Quadro 01: Dissertações e teses selecionadas para análise a partir da pesquisa

Dissertações e teses selecionadas através da pesquisa com os descritores "formação inicial, educação infantil, pedagogia":				
Nome da produção	**Autor (a)**	**Orientador (a)**	**Nível da produção/ Ano de defesa**	**Instituição**
O CURSO DE PEDAGOGIA EAD E A FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DOS SUJEITOS NO ÂMBITO DAS PRÁTICAS	Naila Cohen Pomnitz	Rosane Carneiro Sarturi	Dissertação/ 2015	UFSM- Universidade Federal de Santa Maria
FORMAÇÃO (INICIAL) EM PEDAGOGIA: UM OUTRO OLHAR PARA AS INFÂNCIAS	Samantha Dias de Lima	Jaime Zitkoski Coorientação: Leni Vieira Dornelles	Tese/2015	UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
PROCESSOS CONSTRUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO: FORMAÇÃO INICIAL, PRÁTICA PROFISSIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS	Valmir da Silva	Jorge Luiz da Cunha	Dissertação/ 2013	UFSM- Universidade Federal de Santa Maria
A NATUREZA DOS SABERES DOCENTES FRENTE À PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Camila Macenhan	Susana Soares Tozetto	Dissertação/ 2015	UEPG- Universidade Estadual de Ponta Grossa
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOCENTE ESPECÍFICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS FORMANDOS SOBRE SUAS APRENDIZAGENS?	Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo	Denise Maria de Carvalho Lopes	Tese/2014	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
A INVENÇÃO DO PEDAGOGO GENERALISTA : PROBLEMATIZANDO DISCURSOS IMPLICADOS NO GOVERNAMENTO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO	Rodrigo Saballa de Carvalho	Nádia Geisa Silveira Souza	Tese/2011	UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dissertações e teses selecionadas através da pesquisa com os descritores "Educação infantil, metodologia, epistemologia":				
A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA EM INTERLOCUÇÃO COM A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Vanessa Medianeira da Silva Flôres	Cleonice Maria Tomazzetti	Dissertação/ 2014	UFSM- Universidade Federal de Santa Maria
A EDUCAÇÃO INFANTIL NO OLHO DO FURACÃO: O MOVIMENTO POLÍTICO E AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	Fabiana Oliveira Canavieira	Ana Lúcia Goulart de Faria	Dissertação/ 2010	UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas
Dissertações e teses selecionadas através da pesquisa com os descritores "formação de professores, educação infantil, análise do discurso":				
ESTUDO COMPARATIVO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NA ARGENTINA (1990-2010)	Janayna Alves Brejo	Luis Henrique Aguilar	Tese/2012	UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas
Dissertações e teses selecionadas através da pesquisa com os descritores "epistemologia, práticas educativas, educação infantil":				
CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS QUE FUNDAMENTAM PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PROFESSOR DE BERÇÁRIO:CONTRIBUIÇÕES DE UMA LEITURA PIAGETIANA	Keila Beatriz Fernandes Custódio	Gilza Maria Zauhy Garms	Dissertação/ 2014	UNESP- Universidade Estadual Paulista
A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CURRÍCULO: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO PRESENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA	Edmacy Quirina De Souza	Maria Antonieta de Campos Tourinho	Dissertação/ 2009	UFBA- Universidade Federal da Bahia

Fonte: Quadro elaborada pela autora com base nos dados dos trabalhos acadêmicos selecionados

A leitura das dissertações e teses apresentadas pelo Quadro 01 permitiu o conhecimento sobre o que motivou os autores para a escrita referente a esses temas, os problemas, objetivos, e os caminhos teóricos e metodológicos percorridos pelas pesquisas. No quadro 02 foram pontuadas as abordagens metodológicas a partir dos trabalhos selecionados com os descritores "formação inicial, educação infantil, pedagogia", "educação infantil, metodologia, epistemologia", "formação de professores, educação infantil, análise do discurso", "epistemologia, práticas educativas, educação infantil", possibilitando identificar as abordagens metodológicas em evidência e campos/sujeitos definidos para as pesquisas:

Quadro 02: Abordagens metodológicas em evidência pelas pesquisas selecionadas

DESCRITORES: FORMAÇÃO INICIAL, EDUCAÇÃO INFANTIL, PEDAGOGIA		
PRODUÇÃO ACADÊMICA	**METODOLOGIA**	**CAMPO DE PESQUISA/ SUJEITOS PESQUISADOS**
TESE 2015 Formação inicial em pedagogia: um outro olhar para as infâncias	-Abordagem qualitativa -Pesquisa participante -Instrumentos de pesquisa: Análise documental do PPP do curso de	- Curso de graduação em Pedagogia situado na região metropolitana de Porto Alegre - Sujeitos de pesquisa: oito

	graduação analisado e ementário; narrativas escritas com os sujeitos de pesquisa; -Estratégia metodológica: análise das narrativas através do viés da sociologia da infância	graduandas (alunos do último ano) do curso de Pedagogia analisado, que demonstraram interesse nas temáticas da Educação Infantil e das Infâncias
DISSERTAÇÃO 2013 Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo: formação inicial, prática profissional e políticas públicas	-Abordagem qualitativa -Estratégia metodológica: narrativas de vida com base na história oral -Coleta de dados: narrativas gravadas e transcritas - Análise dos dados: análise hermenêutica	- Sujeitos de pesquisa: cinco pedagogos com experiência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
DISSERTAÇÃO 2015 A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na educação infantil	- Abordagem qualitativa - Instrumentos de pesquisa: observações nas instituições de ensino, e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos de pesquisa; - Análise dos dados: Análise de Conteúdo (BARDIN)	- Quatro (4) professoras da Educação Infantil, sendo duas (2) delas atuantes na rede pública municipal de ensino de Ponta Grossa/PR e as outras duas (2) na rede particular de ensino do mesmo município, -A pesquisa foi desenvolvida em três (3) instituições de ensino de Educação Infantil do município de Ponta Grossa/PR, sendo dois (2) Centros de Educação Infantil da rede particular de ensino (CEIs) e um (1) Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede pública municipal de ensino.
DISSERTAÇÃO 2015 O curso de pedagogia EAD e a formação para atuação na educação infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas	- Enfoque qualitativo - Método de estudo de caso - Entrevista com os sujeitos de pesquisa a partir de questionário semiestruturado -Análise dos dados: Análise de Conteúdo (BARDIN)	- Sujeitos de pesquisa: 6 alunos egressos de cursos de Pedagogia EaD da UFSM/UAB, que atuam na educação infantil, delimitados através de amostragem
TESE 2011 A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governamento de professores em formação	- Pesquisa qualitativa - Campo de estudos: estudos culturais em educação, vertente pós-estruturalista - Produção dos dados: pesquisa piloto snowball (bola de neve) – aproximação aos acadêmicos de Pedagogia que produziam narrativas a partir de perguntas norteadoras, a partir da problematização das narrativas, o autor elaborou um curso de extensão para desenvolver seu trabalho de campo, o curso de extensão foi ministrado para 25 acadêmicos do 5° semestre de Pedadagogia da Faculdade de Educação/UFRGS, onde também foram produzidas narrativas – memórias de formação	- Acadêmicos da Pedagogia de da UFRGS definidos por amostragem bola de neve e acadêmicos do 5° semestre que se inscreveram no curso de extensão ministrado
TESE 2014 O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil: o que dizem os formandos sobre	- Abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky e do dialogismo de M. Bakhtin - A abordagem investigativa	- O estudo foi realizado junto à disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu-UERN, com a participação de

suas aprendizagens?	aproxima-se dos princípios da perspectiva qualitativa -Procedimentos para construção e análise de dados: questionário, análise de documentos e, especialmente, entrevistas semiestruturadas (individuais e coletivas) numa perspectiva dialógica	quatro Estagiários que realizaram Estágio no período da pesquisa em 2012
DESCRITORES: EDUCAÇÃO INFANTIL, METODOLOGIA, EPISTEMOLOGIA		
DISSERTAÇÃO 2014 A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na educação infantil	- Abordagem metodológica: cunho qualitativo -Produção dos dados: questionários	- Seis instituições públicas de educação infantil de Santa Maria/RS - Direção e professores das instituições públicas municipais de educação infantil pesquisadas
DISSERTAÇÃO 2010 A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da sociologia da infância	- Pesquisa documental -Estudos sociais das infâncias -Análise de documentos (leis, pareceres) e pareceres técnicos	- Não houve pesquisa de campo
DESCRITORES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO INFANTIL, ANÁLISE DO DISCURSO		
TESE 2015 Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)	- Educação comparada (estudo comparativo), exame simultâneo - História como método -Investigação de cunho bibliográfico e documental	- Documentos oficiais do Brasil e Argentina (pesquisa documental), não houve estudo de campo
DESCRITORES: EPISTEMOLOGIA, PRÁTICAS EDUCATIVAS, EDUCAÇÃO INFANTIL		
DISSERTAÇÃO 2014 Concepções epistemológicas que fundamentam práticas educativas do professor de berçário: contribuições de uma leitura piagetiana	- Estudo de caso com abordagem qualitativa -Instrumentos metodológicos: pesquisa bibliográfica/análise documental, observação e questionário -Análise dos dados: análise de conteúdo, onde os dados são analisados a partir dos aportes piagetianos, separando os dados por categorias e a triangulação de dados a partir dos dados da observação, questionário e análise documental.	- A pesquisa foi realizada em duas instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba-SP - Sujeitos desta pesquisa: duas professoras, sendo uma no berçário I (de 4 meses a 1 ano) e a outra no berçário II (de 1 ano a 2 anos).
DISSERTAÇÃO 2009 A educação infantil e o currículo: Um estudo sobre as concepções de currículo presentes nas práticas pedagógicas de professoras da Pré-escola	- A pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo etnográfica - Instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada, grupo focal e a observação do espaço educativo	- Campo de investigação duas escolas públicas do município de Itapetinga, cidade localizada no Sudoeste da Bahia, que atendem crianças de quatro a seis anos de idade. - Sujeitos da pesquisa: seis professoras e suas respectivas turmas (crianças de quatro e seis anos de idade).

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados dos trabalhos acadêmicos selecionados

A partir da análise do quadro com as metodologias a partir desses trabalhos selecionados, podemos observar que a maioria das pesquisas foram de abordagem qualitativa,

e as técnicas utilizadas para a pesquisa foram entrevistas, questionários, em narrativas com os sujeitos de pesquisa, grupo focal, sendo que dois dos trabalhos não tiveram pesquisa de campo, foram estudos de análise documental a partir de documentos oficiais. Com relação aos campos de pesquisa nos trabalhos que tiveram pesquisa de campo, três foram no âmbito de cursos de Pedagogia, quatro foram realizados em instituições de educação infantil, um com pedagogos atuantes na educação infantil e no ensino fundamental, e um com alunos egressos da Pedagogia.

Para analisar quais os referenciais teóricos utilizados nas dissertações e teses pesquisadas referentes aos temas abordados, estes foram descritos no quadro abaixo (Quadro 03):

Quadro 03: Referenciais teóricos em destaque a partir das dissertações e teses selecionadas:

Nome da produção	
O CURSO DE PEDAGOGIA EAD E A FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DOS SUJEITOS NO ÂMBITO DAS PRÁTICAS	• Educação a distância: Kenski, Petters, Saraiva, Fontana, Nogueira, Belloni, Valle, Dias • O curso de Pedagogia a distância: Kuhlmann Jr., Gomes, Kramer, Kenski, Sacristán • Competências e habilidades para a formação docente: Veiga, Perrenoud, Nogueira, Machado • Educação Infantil: Kuhlmann Jr., Corsino, Kramer, Horn, Barbosa, Junqueira Filho - Kaercher & Cunha
FORMAÇÃO (INICIAL) EM PEDAGOGIA: UM OUTRO OLHAR PARA AS INFÂNCIAS	• Ensino superior e educação emancipatória: Tardif, Freire, Farhi-Neto, Sacristán, Santos, Felden e Kronhardt • Pedagogia enquanto ciência da educação: Saviani, Grillo, Martinazzo, Franco, Marques • História da Pedagogia: Shiroma, Moraes e Evangelista, Warde, Brzezinski, Chaves, Pimenta, Libâneo • Infâncias: Perreira, Dornelles, Qvortrup, Sarmento, Foucault, Redin, Ariès, Postman, Azevedo e Silva, Pinto, Nascimento, JENKS, Davies, Corsaro, Pino, Fernandes, Müller e Redin, Ferreira, Heywood, Arroyo • Currículo: Moreira e Silva, Stenhouse, Saviani, Serbino, Henry Giroux e Michel Apple, Deleuze, Foucault, Sacristán, Pereira, Gallo, Morin, Mariotti, Petraglia, Damásio, Labaree, Nóvoa, Gadotti, Veiga, Zabalza, Libâneo
PROCESSOS CONSTRUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO: FORMAÇÃO INICIAL, PRÁTICA PROFISSIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS	• Formação inicial e continuada de professores: Nóvoa, Saviani, Libâneo, Maria Isabel da Cunha, Tardif & Lesard (principais). Outros autores utilizados: Sacristan, Abrahan, Carvalho, Franco (novas diretrizes), Pucci, Oliveira • Princípio filosófico: Pedagogia histórico-crítica • Processo de construção identitária: Berger & Luckman • História do curso de Pedagogia e da trajetória do Pedagogo: Cambi, Quaresma, Franco, Saviani, Brasil (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia/2005), Silva, Genovesi, Mazzotti, Houssaye, Estrela, Maciel
A NATUREZA DOS SABERES DOCENTES	• Conceito de campo e habitus: Heller e Bourdieu • Especificidade da docência: Tardif; Lessard

FRENTE À PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	• Formação e a profissionalização dos professores: Nóvoa • Tipologias dos saberes docentes: Tardif, Gauthier, Shulman • Formação de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional: García, Vaillant • Prática pedagógica a partir de um conceito mais amplo do que a ação: Sacristán
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOCENTE ESPECÍFICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS FORMANDOS SOBRE SUAS APRENDIZAGENS?	• Estágio Supervisionado: Ostetto, Buriolla, Freitas • Infância e suas especificidades: Ariès, Sarmento e Pinto, Sarmento), Heywood, Kuhlmann Jr., Stearns, Vasconcellos, Smolka, Zabalza, Oliveira-Formosinho, Vygotsky • Formação de professores e especificidades do professor de educação infantil: Cerisara, Zabalza, Rosemberg, Kishimoto, Kramer, Oliveira-Formosinho, Rossetti-Ferreira, Pimenta, Tardif, Imbernón, Morin. Gadotti, Nóvoa, Veiga, Gauthier • Prática Pedagógica: Sacristán
A INVENÇÃO DO PEDAGOGO GENERALISTA: PROBLEMATIZANDO DISCURSOS IMPLICADOS NO GOVERNAMENTO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO	• Conceito de narrativas: Connelly e Clandinin, Larrosa, Silveira • Conceito de professoralidade: Pereira • Conceito de governamento: Foucault, Bujes, Veiga-Neto • Formação em cursos de Pedagogia: Ripoll, Polli e Bonin; Foucault, Bordas, Gatti e Nunes
A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA EM INTERLOCUÇÃO COM A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	• Infâncias, crianças e educação infantil: Àries, Kuhlmann Jr, Oliveira-Formosinho, Formosinho, Campos, Barbosa, Oliveira • Qualidade na educação infantil: Libâneo, Rosemberg • Gestão escolar democrática e Política Nacional de Educação Infantil: Côrrea, Lück, Ferreira, Libâneo, Ferreira
A EDUCAÇÃO INFANTIL NO OLHO DO FURACÃO: O MOVIMENTO POLÍTICO E AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	• Estudos sociológicos da infâncias: Aries, Abramowicz, Kuhlmann Jr., Sarmento, Narodowski, Barbosa, Pinto, Durkheim, Florestan Fernandes, Faria, Max Weber. Manuel Pinto, Adorno, Benjamin, Norbert Elias, Montandon, Giddens e Bourdieu, Quinteiro, Kuhlmann Jr. • Políticas públicas: Cerisara, Aquino e Vasconcelos
ESTUDO COMPARATIVO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NA ARGENTINA (1990-2010)	• Educação infantil e formação docente: Kramer, Dávila, Naya e Lauzurika, Dias, Campos, Oliveira, Rocha, Cesisara, Imbernón, Libâneo • Políticas públicas: Palhares e Martinez; França, Davies, Cerisara, Unbehaum e Vianna; Brzezinski, Saviani, Aguilar, Feldfeber, Krawczk e Vieira, Campos, Füllgraf; Wiggers; Didonet, Villanueva, Abrahão, Meter e Horn, Araújo, Pinto, Rossetti-Ferreira; Ramon; Silva; Ferreira, Feldfeber, Barreyro, Silva, Itzcovich, Barreto, Barroso, Rosemberg
CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS QUE FUNDAMENTAM PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PROFESSOR DE BERÇÁRIO: CONTRIBUIÇÕES DE UMA LEITURA PIAGETIANA	• Concepção epistemológica-contribuições de uma leitura piagetiana: Piaget, Garcia, Delval, Balestra, Lima, Fernandes, Coll e Martí, Becker, Garms, Marçal, Apostel, Marques e Becker, Castro, Barbosa, Garms e Guimarães, Solé e Coll • Percurso histórico do atendimento na Educação Infantil: Azevedo, Marcílio, Oliveira, Barbosa, Vieira, Kramer, Kuhlmann, Haddad, Montenegro • A criança: diversos olhares no tempo: Corazza, Prout e James, Cambi e Ulivieri, Azevedo, Ariès, Postmann, Kramer • Cuidar e educar: Montenegro, Kramer, Azevedo • Especificidades do bebê: Barbosa, Ferraz • Rotina/espaço: Barbosa e Horn, Dornelles e Horn, Malaguzzi, DeVries, Barbosa, Becker, Kramer e Guimarães • Currículo: Haddad, Becker, Oliveira, DCNEI

	• Avaliação: Edmiaston, Hoffmann • Epistemologias presentes nos documentos oficiais: Referencial Curricular de Educação Infantil – introdução/volume 1, volume 2 e volume 3; Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - revisão de 2009, reflexões fundamentadas em Cerisara, Haddad, Azevedo, Arce, Kuhlmann.
A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CURRÍCULO: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO PRESENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA	• Infância e educação infantil: Arroyo, Sarmento, Platão, Ariès, Kramer, Rosseau, Saint-Exupery, Gibello, Lobato, Ruseff, Palmer, Tourinho e Sá, Galeffi, Freire, Bujes, Farias, Chambouleyron, Marcilio, Kulmann Jr., Rosemberg, Brasil (documentos legais), Cerisara • Currículo e educação infantil: Pacheco, Platão, Comenius, Pestalozzi, Dewey, Cunha, Moreira e Silva, Costa, Cortella, Ardoino, Morin, Burnham, Macedo, Fazenda, Kramer, Froebel, Arce, Abagnanno, Freire, Macedo, Sarmento.

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados dos trabalhos acadêmicos selecionados

A partir do quadro 02 que foi construído com a intenção de identificar os referenciais teóricos utilizados pelos trabalhos selecionados sobre os temas abordados, pôde-se realizar um levantamento dos autores que foram referência para esses trabalhos, e dessa forma, evidenciar os autores que têm sido referência sobre os temas que mais nos interessam nessa investigação em relação aos referenciais teóricos: formação de professores, epistemologia, educação infantil e infâncias.

Identificou-se que os autores mais utilizados em estudos sobre as infâncias foram Moyses Kuhlmann Júnior, Sônia Kramer, Manuel Jacinto Sarmento e Philippe Ariès; sobre a formação de professores Antonio Nóvoa, Francisco Imbernón, Dermeval Saviani, Maurice Tardif e José Carlos Libâneo. Referente a estudos epistemológicos, destaca-se Fernando Becker.

A partir desse mapeamento bibliográfico de dissertações e teses realizadas sobre as temáticas afins do projeto, podemos perceber que pesquisas na etapa da educação infantil tem ganhado espaço nos últimos anos, o que possibilita a reflexão sobre como a formação inicial tem formado professores para atuação nesse nível de ensino, também sobre as práticas educativas desenvolvidas, quais as influências dos parâmetros e referenciais legais que orientam e norteiam a educação infantil nas práticas desenvolvidas.

A partir dessa pesquisa, conseguimos definir um recorte mais preciso para o tema da pesquisa, que ficou assim definido previamente “Práticas educativas na educação infantil: em busca de seus pressupostos epistêmicos”, sendo que foram inexpressivos os resultados quanto aos conhecimentos epistemológicos que dão suporte e base às metodologias de trabalho dos professores de educação infantil.

Os resultados que mais se aproximaram a partir dessa pesquisa do estado do conhecimento ao tema acima exposto foram as dissertações de Camila Macechan, defendida em 2015 e a dissertação de Keila Keila Beatriz Fernandes Custódio, defendida no ano de 2014.

A dissertação de Camila Macenhan, com o título "A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na educação infantil", foi defendida no ano de 2015 para obtenção de título de mestre pela UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a orientação de Susana Soares Tozetto.

Essa dissertação teve como objeto de estudo o saber docente dos professores da Educação Infantil diante da prática pedagógica. A questão central da pesquisa foi: Qual a natureza dos saberes docentes do professor da Educação Infantil diante da prática pedagógica?

Em relação aos resultados acerca da pesquisa que buscou entender a natureza dos saberes docentes do professor da Educação Infantil diante da prática pedagógica, a autora destaca que "concluímos que o conjunto de saberes advém da formação específica na perspectiva do desenvolvimento profissional docente" (MACENHAN, 2015, p. 161).

A dissertação de Keila Beatriz Fernandes Custódio foi a dissertação resultado da pesquisa com tema mais aproximado por abordar especificamente as questões epistemológicas nas práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil. Essa pesquisa foi defendida no ano de 2014, com o título "Concepções epistemológicas que fundamentam práticas educativas do professor de berçário: contribuições de uma leitura piagetiana", com a orientação de Gilza Maria Zauhy Garms, pela Universidade Estadual Paulista, que teve como objetivo geral investigar qual(is) paradigma(s) epistemológico(s) têm orientado a prática pedagógica dos professores de berçário na Educação Infantil, em sua atuação junto às crianças, se compreendem as funções do cuidar e educar como ações indissociáveis, de modo a concretizar um atendimento que as considere de fato como sujeitos de direitos.

O presente trabalho buscou os pressupostos epistemológicos presentes na atuação de professores de berçário, nas relações entre o educar e o cuidar. A autora traz a seguinte reflexão acerca dos resultados obtidos com a sua pesquisa:

> Os dados categorizados revelaram que a epistemologia do professor de berçário, subjacente ao trabalho docente, é predominantemente sustentada por epistemologias empiristas, parecendo compreender que o conhecimento é concebido como ajuste ou adaptação, determinado pela experiência de vida. Em outros momentos se revelam aprioristas, sendo um pressuposto epistemológico no qual o professor demonstra entender que o conhecimento já existe na criança, podendo no máximo auxiliar a

> aprendizagem assim a criança nasce com um saber que ele precisa apenas trazer à consciência (CUSTÓDIO, 2014, p. 10).

A pesquisa traz reflexões muito importantes sobre a as concepções epistemológicas presentes nas práticas educativas de professores atuantes em turmas de berçário, considerando a indissociabilidade entre educar e cuidar.

Através da análise dos trabalhos que foram objeto desse mapeamento, podemos verificar que as pesquisas em nível de pós-graduação Stricto Sensu em Educação têm trazido importantes contribuições aos estudos sobre a infância e Educação Infantil, buscando a ressignificação da atuação na Educação Infantil, como importante espaço de desenvolvimento infantil da criança. Contudo, ressalta-se também, através dessa pesquisa bibliográfica, que estudos sobre as epistemologias presentes na prática educativa de professores atuantes na Educação Infantil, evidencia-se como um tema pouco explorado pelas pesquisas, dessa forma, reafirmo a importância da pesquisa que desejamos realizar, buscando entender quais são as epistemologias presentes nas práticas educativas de professores atuantes em turmas de pré-escola, que recentemente se tornou parte integrante dos estudos obrigatórios na educação básica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho de pesquisa possibilitou entender que as pesquisas construídas para defesas de mestrado e doutorado resultado da busca aos descritores são muito relevantes para discutir a formação de professores, as políticas públicas para a infância, os saberes necessários ao professor de educação infantil, estágio supervisionado, práticas pedagógicas, estudos sociológicos sobre a infância, e contribuíram muito para o avanço das pesquisas em educação, em especial na etapa da educação infantil. Porém, pode-se destacar que embora de importantes e densas contribuições, ainda são inexpressivas as pesquisas realizadas sobre aspectos epistemológicos presentes nas práticas educativas de professores atuantes na Educação Infantil.

A partir dessa pesquisa do estado do conhecimento, reafirmo a importância da pesquisa pelo tema de interesse referente aos aspectos epistemológicos atuação de professores de educação infantil, pois em relação aos conhecimentos epistemológicos que dão suporte e base às metodologias de trabalho dos professores de educação infantil, não encontrou-se nenhum trabalho que pesquisou ou abordou especificamente sobre esse assunto na etapa da pré-escola. Considerando as especificidades e peculiaridades dessa etapa de ensino da

educação básica, e sua importância no desenvolvimento infantil, e a necessidade de pesquisas referente as epistemologias presentes na prática do professor atuante na educação infantil, através dessa pesquisa de estado do conhecimento, reafirma-se a importância da pesquisa com o tema "Práticas educativas na educação infantil: em busca de seus pressupostos epistêmicos".

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e Por Força:** Rotinas na Educação Infantil. Campinas: Tese de doutorado, Faculdade de Educação/ Unicamp, 2000.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/busca. Acesso em 26.12.2014.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BREJO, Janayna Alves. **Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina** (1990-2010) / Janayna Alves Brejo. -- Campinas, SP: [s.n.], 2012.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância** / Fabiana Oliveira Canavieira. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista:** problematizando discursos implicados no governamento de professores em formação [manuscrito] / Rodrigo Saballa de Carvalho. – 2011.

CUSTÓDIO, Keila Beatriz Fernandes. **Concepções epistemológicas que fundamentam práticas educativas do professor de berçário**: contribuições de uma leitura piagetiana / Keila Beatriz Fernandes Custódio. - Presidente Prudente : [s.n.], 2014

DA SILVA, Valmir. **Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo**: formação inicial, prática profissional e políticas públicas/ Valmir da Silva. – 2013. 163 p.; 30 cm

DIAS DE LIMA, Samantha. **Formação inicial em Pedagogia:** um outro olhar para as infâncias. Samantha Dias de Lima. 2015. 203 f.

SOUZA, Edmacy Quirina de. **A educação infantil e o currículo**: um estudo sobre as concepções de currículo presentes nas práticas pedagógicas de professoras da préescola/ Edmacy Quirina de Souza. – 2009.

GOLDSCHMIED, Elinor. **Educação de 0 a 3 anos:** o atendimento em creche/, Elinor Goldschmied, Sonia Jackson; tradução Marlon Xavier. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HORN, M.G.S. **Sabores, Cores, Sons e Aromas:** A organização dos Espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JUNQUEIRA, Gabriel de Andrade Filho. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MACENHAN, Camila. **A Natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil**/ Camila Macenhan. Ponta Grossa, 2015.184f.

MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz. **O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil:** o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?/ Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo. - Natal, RN, 2014. 316 f. : il.

MOROSINI, Marilia da Costa. **Estado de conhecimento e questões do campo científico.** Revista Educação. Santa Maria: v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: http://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822/pdf Acesso em: 18 de fevereiro de 2018.

POMNITZ, Naila Cohen. **O curso de Pedagogia EAD e a formação para atuação na educação infantil:** o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas. Santa Maria, 2015. 134 f.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil** – O Estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

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

MÚSICA E SUA IMPORTÂNCIA AO PROCESSO EDUCATIVO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Kelly Boeno[1]

Juliane Cláudia Piovesan[2]

Resumo: O artigo "Música e sua importância ao processo educativo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental"**,** faz parte do projeto de pesquisa do PIIC/URI (Programa Institucional de Iniciação Científica), *"Música: propostas para o processo educativo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental"*. O estudo proposto objetiva mostrar a importância da música e como a referida pode ser utilizada de forma interdisciplinar, enquanto recurso didático-pedagógico no processo de aprender e ensinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a lei n° 11/769 do dia 18 de agosto de 2008, que determina a obrigatoriedade do ensino da música no processo escolar. Diante desse contexto, faz-se necessário compreender que o ensino de música nas escolas só trará os benefícios necessários para a formação integral do ser quando todos se unirem em prol de uma educação musical de qualidade, inovadora e mais sensível. Destaca-se que este estudo está voltado no processo qualitativo no qual encontra-se baseado em pesquisas bibliográficas através de estudiosos como Bastian (2009), Brito (2003), Beyer (2009), Jeandot (1997) entre outros que buscam através de suas pesquisas mostrar a importância da música no processo escolar. Nesse sentido, pode-se afirmar a relevância da música no processo educativo, sendo uma ferramenta importante para o docente em seu planejamento pedagógico e educativo.

Palavras-chave: Música. Recurso didático-Pedagógico. Anos Iniciais.

MUSIC AND ITS IMPORTANCE TO THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION

Abstract: The article "Music and its importance to the educational process in the Early Years of Elementary School", is part of the research project of the PIIC / URI (Institutional Program for Scientific Initiation), "Music: proposals for the educational process in the Elementary School". The proposed study aims to show the importance of music and how the aforementioned can be used in an interdisciplinary way, as a didactic-pedagogical resource in the process of learning and teaching in the Initial Years of Elementary Education, in view of the law n ° 11/769 of the day August 18, 2008, which determines the compulsory teaching of music in the school process. Given this context, it is necessary to understand that the teaching of music in schools will only bring the benefits necessary for the integral formation of the being when all are united in favor of a musical education of quality, innovative and more sensible. It is worth noting that this study focuses on the qualitative process in which it is

[1]Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW, bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIIC – URI/FW, membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias – GPET - URI/FW. E-mail: kellyboe17@gmail.com

[2]Professora orientadora. Pedagoga, Mestre em Educação e Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias – GPET - URI/FW. E-mail: juliane@uri.edu.br

based on bibliographical research through scholars such as Bastian (2009), Brito (2003), Beyer (2009), Jeandot (1997) among others who seek through their research shows the importance of music in the school process. In this sense, one can affirm the relevance of music in the educational process, being an important tool for the teacher in his pedagogical and educational planning.

Keywords: Music. Didactic-pedagogical resource. EarlyYears.

1 INTRODUÇÃO

O estudo em pauta é realizado através do projeto de Iniciação Científica, do Edital PIIC-URI (Programa Institucional de Iniciação Científica), cuja proposta se destina em analisar mostrar a importância da música e como pode ser utilizada de forma interdisciplinar, enquanto recurso didático-pedagógico no processo de aprender e ensinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para a realização deste estudo, buscou-se um maior aprofundamento teórico, embasado em diversos autores. O estudo baliza-se no questionamento: qual a importância e utilização da música enquanto recurso didático/pedagógico para o processo de ensinar e aprender nos anos iniciais?

Atualmente em nossas escolas observa-se que a música ainda não é utilizada como deveria, muitas vezes, apenas usada como auxílio para datas cívicas ou comemorativas do educandário. Assim, a música que se encontra nas escolas hoje, não tem um caráter de conteúdo específico, ela é trabalhada de forma incidental ou como recurso didático de outras disciplinas. Mas pode-se afirmar que a música contribui no desenvolvimento motor, sensorial, emocional e intelectual do ser humano, devendo ser parte essencial do processo educativo. Como destaca o autor abaixo,

> Tendo em conta que a música, esse modo peculiar de organizar experiências, atende aspectos do desenvolvimento humano (físico, mental, social, emocional e espiritual), acreditamos ser possível recordar seu papel como agente facilitador e integrador do processo educacional e sua importância como multiplicador de crescimento. (ZAMPRONHA, 2002, p. 20).

Nesse sentido, é importante proporcionar um aprender e um ensinar mais musicalizado nos Anos Inicias do Ensino Fundamental, pois o ensino da música se caracteriza pelo viés lúdico, sendo um auxílio necessário no processo educativo. Consequentemente unir práticas e atividades lúdicas em um planejamento interdisciplinar musicalizado trará um ensinar e aprender dinâmico e atrativo.

O presente artigo destacará o que é música, sua importância no desenvolvimento humanoe a relevância de um planejamento interdisciplinar utilizando a música.

2 O QUE É MÚSICA?

A música é uma manifestação artística, envolvendo o sentir, o ser e o pensar humano. Também é uma manifestação cultural, caracterizada pela tradição de um povo nas diferentes épocas da história da humanidade. Assim,

> [...] o fazer musical não é o mesmo nos diversos momentos da história da humanidade ou nos diferentes povos, pois são diferenciados os princípios de organização dos sons. E esse aspecto dinâmico da música é essencial para que possamos compreendê-la em toda a sua riqueza e complexidade. (SOUZA, JOLY, 2010, p.97).

Nesse sentido, podemos considerá-la como "uma linguagem universal, mas com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos". (JEANDOT, 1997, p.12).

De acordo com Chiarelli; Barreto, (2005) apud Bréscia (2003), a música tevesurgimento na pré-história, mas foi na Grécia que deu início as primeiras escolas voltadas à música. Nesse período o ensino da música era obrigatoriedade. Porém, apesar de o ensino ser obrigatório, muitos professores ainda não o trabalhavam, outros não davam importância e alguns não tinham conhecimento para trabalhar música em sala de aula.

Já no Brasil como destaca Fucci-Amato (2012, p.21):

> A educação musical chega ao Brasil como prática formal e sistemática por meio de ações da Igreja Católica, em coordenação com a Coroa Portuguesa. Fora da igreja, desenvolve-se o ensino particular, elitizado e não menos eurocêntrico. Apenas décadas após a Independência é que a música começa a constar como disciplina na escola regular.

Braatz, (2011, p.18) apud, Ferreira (1986), destaca que a música é entendida como arte, ou ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido. Já (BRAATZ, 2011, p.18 apud HOUAISS 2001) conceitua música como [...] combinação harmoniosa e expressiva de sons como a arte de se expressar por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização etc. Já para Moraes (1986, p.67) música é:

> [...] algo feito por seres humanos e para seres humanos. Ela pode ser considerada uma linguagem inclusive porque se organiza a partir de certos pressupostos (escolha de sons, maneiras de articulá-los, etc.) que garantem a ela aquilo que se poderia chamar de coerência interna. A rigor, para ser uma linguagem, ela não precisa "expressar" alguma coisa que esteja fora dela, pois a música pertence ao universo não verbal.

Assim, a música é uma forma de expressão e comunicação que envolve o pensar, o sentir e o ser é uma forma de comunicação nas diferentes culturas humanas. A mesma se caracteriza pelo seu viés lúdico, pelas danças, canto, brincadeiras, poesias entre outros. Nesse viés,

> A música consegue tornar qualquer ambiente mais agradável, mais leve, mais prazeroso, ela se faz presente no universo infantil desde muito cedo, e com isso consegue encantá-las com seus diversos elementos, como a melodia, a harmonia e o ritmo. (BETTI, SILVA, ALMEIDA, 2013, p. 52).

Destaca-se que a música se faz presente em todas as culturas e em todas as idades, principalmente na infância. Desde a gestação a criança já está em contato com a música, a partir das cantigas e sons provocados pelo corpo da mãe e após o nascimento esse envolvimento com a música amplia-se, pois ela irá escutar diversos sons produzidos pelos seres humanos que estão ao seu redor. Nesse sentido,

> Antes ainda de começar a falar, podemos ver o bebê cantar, gorjear, experimentando os sons que podem ser produzidos com a boca. Observando uma criança pequena, podemos vê-la cantarolando um versinho, uma melodia, ou emitindo algum som repetitivo e monótono, balançando-se de uma perna, ou ainda para frente e para trás, como que reproduzindo o movimento de acalanto. Essa movimentação bilateral desempenha papel importante em todos os meios de expressão que se utilizam do ritmo, seja a música, a linguagem verbal, a dança etc (REIS; REZENDE; RIBEIRO, 2012, p.3 apud JEANDOT, 2001, p. 18).

Levando em consideração esses aspectos, o que se pode observar, são inúmeras definições para a música, dependendo do enfoque dado a ela. Para uma criança, a música pode ser caracterizada como uma brincadeira, o mundo real e imaginário. Já para um adulto, pode significar uma sequência de notas, tocadas/e ou cantadas, de forma agradável, ou não, ao ouvido humano. Em fase a essa realidade, Chiarelli e Barreto, (2005, p.2), afirmam:

> Atualmente existem diversas definições para a música. Mas, de modo geral, ela é considerada ciência e arte, na medida em que as relações entre elementos musicais são relações matemáticas e físicas; a arte manifesta-se pela escolha dos arranjos e combinações.

Para Beyer; Kebach (2009, p. 07) “ouvir música é uma atividade cotidiana do ser humano. A música está presente em vários momentos do dia-a-dia: seja pelas rádios, na televisão, como música de fundo de algum ambiente, na musicalidade do cantar dos pássaros, nos ruídos tecnológicos”.

Assim, considera a música como um elemento sonoro, capaz de expressar sentimentos. Nesse sentido, independente da sua constituição, percebe-se que a referida, contribui positivamente para com o ser humano em aspectos gerais do desenvolvimento.

3 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO ESCOLAR

A inserção da música desde a mais tenra idade é de suma importância, tendo em vista auxiliar no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio-afetivo.

Destaca-se que existem muitas produções/pesquisas que analisam a música e seus benefícios para a vida dos seres humanos, no que se referem ao desenvolvimento psicomotor, emocional, cognitivo e social, no qual envolvem educadores, filósofos, psicólogos e músicos, que buscam através de suas inquietações, respostas para este tema que é de importância e abrangência. Nota-se que a música está presente nas escolas, mas ainda na grande maioria das instituições ela está ausente e não é trabalhada em um sentido mais amplo, com a finalidade de desenvolvimento da criança, com objetivos claros e com planejamentos qualitativos. É preciso que a música se faça ainda mais presente nas escolas, em conjunto com as disciplinas do currículo.

A música é muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, como por exemplo, na fala, nos gestos, ouvindo, cantando, dançando e assim construindo seu aprendizado e novos conceitos. Considerando o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem Piaz; Rosar, (2011) apud Melo (2011, p.93) destaca que,

> percebemos que a musicalização pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, pois deixa o ambiente escolar mais alegre e, consequentemente, mais agradável, além de ajudar na socialização das crianças.

A partir do que foi mencionado pode-se perceber que a música contribui no desenvolvimento da aprendizagem em várias fases do desenvolvimento em aspectos como, por exemplo, fala, canto, socialização entre outros. E assim a criança já não se satisfaz mais em ouvir os sons e ruídos produzidos pelos seres humanos e objetos, quer sim, produzir seus próprios sons diante de brinquedos ou algo que estiver ao seu alcance.

É necessário o profissional da educação ter conhecimentos que a música tem uma importante significação para a criança no ambiente de ensino. Principalmente na educação infantil e nos anos iniciais o docente precisa ter um planejamento que contemple a música, pois é uma forma dinâmica de ensinar e o aluno adquire mais conhecimento, exemplo são cantigas a partir de determinado conteúdo/matéria.

Bréscia (2003) destaca que a música constrói conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, da memória, da concentração, da atenção, da autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e da afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Diante do que foi exposto pelo autor Bréscia (2003) confirma-se que a música é de fundamental importância e desperta nas crianças o prazer, a vontade de explorar diversas áreas do conhecimento e assim contribui para o processo de construção do conhecimento, colaborando no desenvolvimento cognitivo e motor.

Com base no que foi descrito, Garcia; Santos, (2012) apud Silva (2010) enfatizam que é necessária a preocupação com a formação das crianças, não apenas com o ensino dos conhecimentos sistematizados de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, mas também englobando o ensino de expressões, movimentos corporais e percepção.

Na Educação Infantil, a principal função de auxílio da música no ensino/aprendizagem das crianças é na linguagem, pois através das canções utilizadas pelo educador em sala de aula ocorre o estímulo da fala na criança, iniciando com a mesma cantando frases ou partes da música que lhe chamam a atenção. Assim, a música pode auxiliar o professor em diversos momentos de seu planejamento, não apenas nas aulas de recreação ou datas comemorativas. É como Tennroller; Cunha (2012) apud Moura, 2010, p.83 relata:

> Acredito que a música pode acontecer em diferentes momentos da aula, não deve ser uma regra utilizar a música sempre nas mesmas atividades, ou somente quando a escola realiza apresentações ou cumpre o calendário comemorativo. É importante saber que a linguagem musical não deve ser tratada como recreação. Quando bem planejada ela passa a ser uma forma de apresentação de vida da criança.

A musicalização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também possui importância no processo de construção do conhecimento, pois através de atividades com a referida, envolvida de forma descontraída e dinâmica faz com que a criança expresse, muitas vezes, o que está sentindo, assim, a música contribui muito para a comunicação, socialização e desinibição. Assim, podemos enfatizar que o professor possui um recurso significativo, porém ainda pouco utilizado.

Muitos estudos confirmam que a música é um auxílio no processo de linguagem na infância, são a partir de jogos, brincadeiras, atividades envolvendo a musicalização que a criança desenvolve e amplia seu vocabulário.

Nesse contexto, Beyer e Kebach (2009, p.109)salienta que:

> A apreciação musical pode despertar no aluno o interesse em ouvir música de maneira crítica e diferenciada e, ao ter a música como referência qualitativa e crítica, melhorar a qualidade da audição, e consequentemente melhorar a sua formação como ser humano. Para isso, a atuação do professor frente ao ensino de música na escola é de fundamental importância, porque ele deve assumir a responsabilidade de propiciar para seus alunos oportunidades de vivenciarem atividades de apreciação musical, tendo consciência da dimensão que esta compreende.

A partir da apreciação da música o aluno aprende a escutar de forma detalhada tanto a música como o seu significado e também os conteúdos com os quais o professor irá trabalhar, assim auxiliando no seu ensino aprendizagem de forma mais dinâmica e prazerosa.

Assim como Beyer e Kebach, (2009, p. 75) relatam que é preciso "apreciar para cantar, apreciar o canto do outro, apreciar seu próprio canto, parar para escutar, parar para construir, parar para refletir, parar para cantar." Da mesma maneira que a apreciação musical contribui para aprender cantar também contribui no ensino, no desenvolvimento em sala de aula.

Também, é importante destacar que a música é necessária para a criança antes de frequentar a escola, pois o ser humano possui ampla capacidade de criação, recreação e percepção aos estímulos sonoros que contribuem no desenvolvimento intelectual, assim auxiliando na aquisição de novos conhecimentos. A música possibilita principalmente na criança o desejo, a descoberta de novas habilidades, o sentir, o refletir, o criar, o experimentar algo diferente e prazeroso.

Desta forma Piaz; Rosar, (2011) apud Gomes (1996) enfatizam que a música desenvolve, na criança, qualidades preciosas como: a concentração, a coordenação motora, a sociabilização, o respeito a si próprio e ao grupo, a facilidade no raciocínio, a disciplina pessoal, o equilíbrio emocional, assim influenciando na formação integral do indivíduo.

Neste sentido a música proporciona a criança viajar em um mundo de imaginação e criatividade e a escola pode e deve propiciar este ambiente lúdico e atrativo no momento de ensinar com a utilização da música.

Garcia (2007, p.12) destaca que é importante trabalhar a música para deixar fluir, a imaginação, a intuição e a sensibilidade dos alunos, pois, só assim lhes será oferecida a possibilidade de diversidade de pensamentos linguagem.

A música é uma atividade artística que faz parte do nosso ambiente social e cultural e o pedagogo já está habilitado para inserir música em seus planejamentos. A mesma é um recurso didático facilitador para a compreensão e aprendizagem do ser humano, auxiliando na qualidade do aprender escolar do aluno.

Nessa perspectiva, a música nas escolas possui um papel importante, ou seja, o de ajudar a criança a se expressar, se comunicar, se socializar, adquirindo conhecimento de forma lúdica e prazerosa. Assim, a referida precisa ser incorporada nas escolas por sua riqueza artística e cultural. De fato a música será vista com outros olhos se os pedagogos e professores em geral trabalharem e valorizarem este instrumento, a fim de proporcionar uma formação integral.

Segundo Moreira; Santos; Coelho, (2014. p.47) apud Figueiredo (2004, p. 60), "aproximar música e pedagogia pode representar uma alternativa para que a educação seja compreendida, solicitada e aplicada sistematicamente".

No entanto é necessário deixar claro que as atividades que envolvem a música no ambiente escolar não irão formar o aluno músico, mas propiciam a compreensão da linguagem musical. Para Bréscia (2003, p. 81)

> [...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo.

A música é uma ferramenta que contribui para a formação do indivíduo, para o seu relacionamento com a sociedade, é uma forma de expressar-se, de perder medos, auxilia no seu raciocínio, na sensibilidade, sendo uma ferramenta importante no processo de ensinar e aprender dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Levando em conta o avanço da tecnologia que nos cerca a todo o momento e principalmente na escola, na qual a criança está inserida, é possível perceber a contribuição que a música tem neste ambiente por proporcionar momentos lúdicos e prazerosos aos alunos. Com este avanço tecnológico o docente possui inúmeras formas de utilizar a música no ensino e não apenas em datas comemorativas como é utilizada em muitas situações.

Assim, as práticas pedagógicas se tornam mais atrativas aos alunos, pois a partir do momento que as crianças entram em contato com a música tornam-se mais amplos seus conhecimentos, entram em um mundo letrado e lúdico.

Destaca-se que existem inúmeras maneiras de trabalhar com a música na educação, entretanto é necessária a contextualização entre os conteúdos, pois a música não deve ser trabalhada de forma separada, mas a partir de um envolvimento com as outras disciplinas do currículo.

A música tem o dom/poder de tornar qualquer ambiente mais agradável, mais prazeroso e mais leve. É necessária sua presença no meio educativo por encantar a todos com

seu ritmo, sua melodia e harmonia. Portanto é de extrema importância para a formação do indivíduo a inserção da música no processo de ensino.

Snyders (1997, p.14) destaca que,

> a escola não pode ser somente preparação para o futuro, para a vida adulta, para o trabalho adulto, para a rudeza do princípio de realidade. Propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente.

Incluir a música nas práticas escolar só trará benefícios à aprendizagem para o aluno e também ao professor, pois a referida auxilia o professor nas rotinas diárias e em seu planejamento, saindo assim do ensino tradicional, onde as aulas, muitas vezes são monótonas, podendo, nesse sentido, explorar as possibilidades que a música dispõe. Como Snyders (1997, p.20) menciona,

> O ensino da música destina-se a fazer com que os alunos encontrem mais alegria na música, e tem suas justificativas no fato de existirem obras muito mais bonitas do que as que ouvimos no dia a dia.

Não faz-se necessário uma disciplina exclusiva para música, mas ter um espaço para ela dentro do projeto político pedagógico da escola. Tal como BETTI; Silva; Almeida, (2013) apud Nogueira, (2003, s.p) aponta:

> Esse espaço não precisa significar precisamente uma aula exclusiva de música. Mas, que esse espaço possa ser concretizado nas atividades de rotina, nas brincadeiras e em tudo que envolva musicalidade. É importante que esse trabalho não seja superficial e separado do projeto pedagógico, mas que faça uma interligação com tudo que diz respeito ao currículo.

Infelizmente em muitas escolas a música não é utilizada como recurso didático das outras disciplinas, mas como já vimos anteriormente à mesma contribui em diferentes aspectos do desenvolvimento da criança. Assim tornando o uso da música imprescindível para a formação humana.

Como já mencionado não é necessário uma aula exclusiva para música, mas é essencial o professor ter consciência que ela auxilia na formação do indivíduo. O profissional da educação, por ter um papel de relevância e importância na formação de seu aluno irá incluir em suas aulas esse recurso didático possibilitando o desenvolvimento de forma integral do aluno, uma vez que a escola é o ambiente adequado para proporcionar novas experiências que oportunizam novos conhecimentos e saberes visando à aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música no processo de ensinar e aprender tem por função resgatar no aluno a sensibilidade, a criatividade, a imaginação, a concentração, a expressão corporal, o ouvido musical, o senso crítico além de outras habilidades que são constitutivas para a formação integral do aluno, como o desenvolvimento psicomotor, emocional, cognitivo e social.

Ainda, observou-se que a lei n° 11/769 de 18 de agosto de 2008, que determina a obrigatoriedade do ensino musical escolar foi uma conquista para a educação no Brasil, embora seu processo de implantação ocorrer de forma lenta devido à falta de professores especializados para atuar na área ou, muitas vezes, do descaso e falta de comprometimento de profissionais da educação.

Neste sentido faz-se necessário que escola e professores estejam preparados para trabalhar com esse recurso, pois o mesmo só trará benefícios à formação do aluno. Principalmente na Educação Infantil e Anos Iniciais onde alunos estão no início de sua formação, e a música por ter grande contribuição no desenvolvimento irá ser um aporte ao professor em suas metodologias de ensino.

Sabe-se que a formação acadêmica muitas vezes não oferece uma formação musical, porém seria válido um investimento na formação continuada dos professores que já atuam em sala de aula, pois são profissionais que conhecem seus alunos, sabem de suas facilidades e dificuldades e irão saber o momento certo para introduzir a música.

É notório que a música está presente no dia a dia das crianças, portanto, educadores precisam dar o devido valor ao ensino com a utilização da música nas escolas. A experiência com a referida permite o pleno desenvolvimento, de forma lúdica e prazerosa.

Trabalhar com música em sala de aula pode realmente auxiliar os professores que acreditam que podem fazer a diferença na formação do ser humano e terão na música um aliado no processo de ensino e aprendizagem. Para que de fato o trabalho com a música tenha significação são inúmeras as maneiras de se trabalhar como por exemplos brincadeiras cantadas, jogos, histórias, parlendas, atividades na educação física, em coreografias e também no momento de aprender os números, letras e na leitura.

Ainda se pode trabalhar com os alunos a reprodução de sons de animais conhecidos e desconhecidos sempre fazendo a contextualização com histórias e imagens dos animais. Destaca-se que utilização da música para o trabalho interdisciplinar, permite que os conteúdos sejam aprendidos, construídos de forma dinâmica e prazerosa. Outro recurso muito interessante para se trabalhar em sala é o teatro envolvendo a música com diferentes objetos

que produzem sons diferenciados e ainda trabalhar a linguagem, expressões, movimentos e sentimentos. Sendo assim, são inúmeras as possibilidades que a música oferece no ambiente escolar.

A música precisa fazer parte do aprender e ensinar, pois vivemos em uma sociedade apressada, individualista, na qual a sensibilidade e o amor, muitas vezes, são deixados de lado, onde as crianças, em vários momentos não vivem realmente sua infância de maneira lúdica e prazerosa. E, assim, vemos na escola o local adequado para tornar essa realidade diferente, pois as crianças passam uma parcela de seu dia nesse ambiente. A escola é a instituição de aprender e ensinar, onde tem profissionais preparados para fazer a diferença na sociedade, necessitando de conhecimentos e habilidades, competência, responsabilidade e amor.

Conclui-se que é necessário que alguns professores mudem a forma de pensar, que desacomodem-se, que permitam o entrar da música em sala aula no processo de ensino e aprendizagem, transformando a realidade onde a música, muitas vezes, é utilizada apenas em eventos comemorativos como dia dos pais, mães, festa junina, dia das crianças ou, ainda, somente colocar uma música sem um planejamento, uma contextualização para os alunos escutarem. A música, como já foi mencionada, possui uma vasta significação na formação do aluno, por isso, imprescindível sua utilização nos planejamentos e na vida da escola.

REFERÊNCIAS

BETTI, Leilane Cristina Nascimento; SILVA, Deise Ferreira da; ALMEIDA, Flávio. **A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança.** Disponível em < http://vemprafam.com.br/wp-content/uploads/2016/11/4_A-importancia-da-musica-para-o-desenvolvimento-Coginitivo-da-Crian--a.pdf>. Acesso em: 14 dez 2017.

BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia, SPECHT, Ana Cláudia et al. **Pedagogia Da Música:** experiências de apreciação musical/ organização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRAATZ, Doriane. **O valor da música depois da Escola**. Disponível em:<http://siaibib01.univali.br/pdf/Doriane%20Braatz.pdf>. Acesso em: 30 nov 2017.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical passes psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

CHIARELLI, Lígia; BARRETO, Sidirley. **A Música como meio de desenvolver a inteligência e a integração de Ser**. Junho de 2005. Disponível em <http://www.iacat.com/Revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>. Acesso em 17 de Dez. de 2017.

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e Educação Musical**: (Des) Caminhos Históricos e Horizontes. 1. ed. São Paulo: Papirus, 2012

GARCIA, Vitor Ponchio; SANTOS, Renato. **A importância da utilização da música na educação infantil.** Disponível em:<http://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 13 dez 2017.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

MORAES, Jota de. **O que é música?** São Paulo: Nova cultura: Brasiliense,1986.

MOREIRA, Ana Claudia. SANTOS, Halinna. COELHO, Prof. Irene S. **A Música na sala de aula - a Música como Recurso Didático**Disponível em: <periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/download/273/274>. Acesso em: 18 dez 2017.

PIAZ, Vanessa Lourrenci. ROSAR, Denise Raquel. **A Importância e as Contribuições da Música em Sala de Aula.** Disponível em: http://belasartesjoinville.com.br/modulos/biblioteca/upload/A%20IMPORT__NCIA%20E%20AS%20CONTRIBUI____ES%20DA%20M__SICA%20EM%20SALA%20DE%20AULA.pdf. Acesso em: 18 dez 2017

REIS, Andreia Rezende Garcia. REZENDE, Ulisses Belleigoli. RIBEIRO, MariannaPanisset Pedreira Ferreira. **A Música e o Desenvolvimento Infantil:** O Papel da Escola e do Educador. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY3.pdf>. Acesso em: 26 dez 2017.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?**3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUZA, Carlos Eduardo; JOLY, Maria Carolina Leme de. **A Importância do Ensino Musical na Educação Infantil.** In: Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4, v. 4, n. 7, jan/jun, 2010, p. 96-110.

TENNROLLER, Daiane Cristina; CUNHA, Marion Machado. **Música e Educação:** a música no processo de ensino/aprendizagem. Disponível em:<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/974/646>. Acesso em: 12 dez 2017.

TRAVERZIM, Monique. HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszevski. **Possibilidades e desafios do ensino musical nos cursos brasileiros de Pedagogia.** Disponível em: < http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/viewFile/8343/5400>. Acesso em: 11 dez. 2017.

ZAMPRONHA, M. de L. S.**Da música, seus usos e recursos.** São Paulo: UNESP, 2002.

BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO LÚDICO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES

Rosane de Fátima Ferrari[1]
Helena Ozilda Albarello[2]

Resumo: A Brinquedoteca Universitária enquanto espaço formativo de professores oportuniza que o ensino ocorra de forma consistente, crítica e reflexiva, através do estudo de teorias e conceitos, capazes de fornecer os aportes para o desenvolvimento das capacidades do acadêmico. Enquanto pesquisa, fomenta o desenvolvimento de projetos que visem à compreensão da atuação científica do educador no desenvolvimento de metodologias lúdicas adequadas às necessidades educativas atuais. E enquanto extensão objetiva à disseminação da cultura lúdica no processo de ensino-aprendizagem. A criação de Brinquedotecas, especificamente nas Universidades, em cursos de formação de educadores, como de Pedagogia, pode possibilitar a compreensão do real significado do processo de brincar da criança, bem como a ampliação dos estudos voltados às teorias e conceitos que sustentam as discussões sobre o brincar para aprender. A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI – Câmpus de Frederico Westphalen, conta com uma Brinquedoteca, que é certificada pela Associação Gaúcha de Brinquedotecas, possibilitando que os acadêmicos possam consolidar suas formações com atividades que oportunizam a capacitação pedagógica, alicerçada nas vivências lúdicas.

Palavras-chave: Brinquedoteca Universitária. Ensino-aprendizagem. Ludicidade. Formação de Professores.

UNIVERSITY TOY LIBRARY: LUDIC-PEDAGOGICAL FORMATION OF TEACHERS

ABSTRACT

The University Toy Library as a formative space for teachers allows the teaching to occur consistently, critically and reflexively, through the study of theories and concepts, capable of providing the contributions for the development of the abilities of the academic. As research, encourages the development of projects that aims the comprehension of the scientific actuation of the educator in the development of ludic methodologies witch are appropriate to the current educative needs. As extension aims the dissemination of the ludic culture in the

[1] Graduada em Pedagogia e Psicologia, Mestre em Psicopedagogia, Professora do Departamento de Ciências Humanas e Orientadora do Projeto de Extensão "Brinquedoteca Universitária: Espaço de Formação Teórica, Pedagógica e Lúdica". Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Campus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: rosane@uri.edu.br.
[2] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Campus de Frederico Westphalen/RS. Bolsista de Extensão do Projeto de Pesquisa: "Brinquedoteca Universitária: Espaço de Formação Teórica, Pedagógica e Lúdica". Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Campus de Frederico Westphalen/RS. Ciências Humanas. Extensão – URI. E-mail: helena.albarello@hotmail.com

process of teaching-learning. The creation of toy libraries, specifically at universities, in courses that form educators, as Pedagogy, can provide the comprehension of the real meaning of the process of play of the kid, such as the increase of studies that are focused in the theories and concepts that supports the discussions about the action of playing to learn. The Integrated Regional University of the upper region of Uruguay and of the missions URI – campus of Frederico Westphalen has a toy library that are certificated by the Gaúcha Association of Toy Libraries, making possible that the academics can consolidate your formations with activities that allows the pedagogic capacitation based on ludic experiences.

Keywords: University Toy Library. Teaching-learning. Playfulness. Formation of Teachers.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O espaço da Brinquedoteca Universitária é parte do processo de formação lúdico-pedagógica, que possibilita as vivências de docentes e discentes em uma inter-relação com a cultura lúdica e a construção didático-pedagógica do futuro professor, por meio da formação inicial e continuada, alicerçada no tripé: formação teórica, pedagógica e lúdica.

O Espaço da brinquedoteca é caracterizado pela existência de um conjunto considerável de brinquedos e jogos, oferecendo aos usuários um ambiente organizado e planejado para o desenvolvimento da ludicidade, contemplando as diversas áreas do conhecimento.

A brinquedoteca inserida na Universidade funciona como um laboratório de ensino, onde acadêmicos das diversas licenciaturas podem entrar em contato com o lúdico, contemplando a tríplice missão universitária: o ensino, a pesquisa e a extensão. No ensino visa o desenvolvimento de um processo de aprendizagem consistente, crítico e reflexivo, através do estudo de teorias e vivências lúdicas, capazes de fornecer aportes para o desenvolvimento das capacidades dos acadêmicos e de sua práxis educativa. Enquanto pesquisa, fomenta o desenvolvimento de projetos que visem à compreensão da atuação científica do educador no desenvolvimento de metodologias lúdicas adequadas às necessidades educativas atuais. E, enquanto, extensão visa à disseminação da cultura lúdica do brincar para aprender, através de diferentes atividades.

Nessa perspectiva, a brinquedoteca é considerada como um instrumento pedagógico que possibilita o desenvolvimento de diversas habilidades, já que potencializa o processo de ensino-aprendizagem aprimorando linguagem, concentração, criatividade, agilidade, raciocínio, aspectos físicos e motores, além de auxiliar na criação de laços afetivos e estimular

componentes básicos de condutas como respeito, motivação, interesse, responsabilidade, ética, paciência, empatia entre outros, que são essenciais, principalmente, para o progresso integral da criança.

Ressalta-se que a formação lúdica se faz presente na interação dos sujeitos dentro do âmbito da brinquedoteca universitária, através da apreciação de jogos, brinquedos e brincadeiras que aprimoram diversas competências e habilidades, tanto de docentes como dos discentes, possibilitando elos entre a formação lúdica dos futuros professores e os elementos básicos que a compõem.

2 O ESPAÇO DA BRINQUEDOTECA NA UNIVERSIDADE

A brinquedoteca surgiu no Brasil na década de 80 no século XX, definida como um recinto reservado aos brinquedos, ambiente criado, com objetivo de estímular à criatividade, ao desenvolvimento, a imaginação e a expressão, bem como ao incentivo da brincadeira do faz de conta, da dramatização, da construção, da solução de problemas, da socialização e o desejo de inventar.

Neste patamar, entende-se que a ludicidade é abrangente, trazendo benefícios para todas as pessoas, não importando a faixa etária em que se encontra, ou seja, abrangem desde crianças até idosos, pois "[...] O lúdico tem uma conotação que extrapola a infância, e sua utilização se expandiu tanto, que foi necessário criar espaços específicos destinados a vivências lúdicas, que se chamam brinquedotecas". (SANTOS, 2000, p. 58). Além da brinquedoteca, Duarte (2013) registra outros espaços lúdicos como:

- Lekotek, que possuem a função de atender crianças com deficiências, mantendo um bom trabalho individualizado as crianças e oferecendo orientações às famílias sobre a importância do brincar;

- Brinquedoteca hospitalar, as brinquedotecas instaladas em hospitais possuem como objetivo, favorecer o bem estar das crianças internadas, ajudando a amenizar os traumas ou angustias, quando ficam muito tempo internadas, é um espaço lúdico, muito bem higienizado e, ainda, possui relevância no melhoramento da criança. A mesma e regida pela lei 11.104, de 21 de março de 2005.

- Brinquedoteca terapêutica, as quais são destinadas a tratamento de dificuldades específicas, usando o brinquedo e o espaço lúdico como instrumento terapêutico, auxiliando

crianças superar dificuldades, proporciona orientação Às famílias sobre os brinquedos que ajudam no tratamento;

- Brinquedoteca Comunitária, estas são mantidas por associações, prefeitura ou organizações filantrópicas, as mesmas possuem o objetivo de criar um espaço para a integração social e expressão da cultura, oferecer um ambiente lúdico e atividades de lazer, promovendo ações recreativas e comunitárias;

Brinquedotecas Escolar são as brinquedotecas instaladas em escolas ou ainda na secretaria de educação do município, com a finalidade de promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno através do lúdico, e ainda, propiciar o uso de jogos em diferentes áreas do conhecimento.

- Brinquedotecas Universitária, que são instaladas em universidades ou centros de formação de recursos humanos, que primam em desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo como estratégia os jogos e brinquedos.

Observa-se desta forma que a instalação de uma brinquedoteca pode significar melhora na qualidade de vida da população, em geral, seja quando elas atuam no nível educacional, seja quando atuam em hospitais, para pacientes temporários, ou em centros de recuperação e apoio. Para tanto, Santos (1998, p. 97) afirma que:

> A brinquedoteca é um lugar prazeroso, onde os jogos, brinquedos e brincadeiras fazem a magia do ambiente. Todas elas têm como o objetivo comum o desenvolvimento das atividades lúdicas e a valorização do ato de brincar, independente do tipo de brinquedoteca e do lugar onde está instalada, seja num bairro, numa escola, num hospital, numa clinica ou numa universidade.

A Brinquedoteca, na contemporaneidade, pode ser considerada um elemento da cultura lúdica, neste sentido Brougère (2001, p. 17), ressalta que: “A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social [...]”. A Brinquedoteca, considerando as especificidades já elencadas é produto das interações sociais e pode ser compreendida como um elemento norteador desse processo de criação de cultura lúdica:

> As universidades, principalmente nas ciências humanas, buscam cumprir as metas de ensino, pesquisa e extensão e a capacitação de recursos humanos através do lúdico. Nesses cursos a Brinquedoteca é encarada como um laboratório onde professores e alunos do Ensino Superior dedicam-se à exploração do brinquedo e do jogo em termos de pesquisa e de busca de alternativas que possibilitem vivências, novos métodos, estudos, observações, realizações de estágios e divulgação para a comunidade. (SANTOS, 2000, p. 59).

Nesse contexto, entende-se a Brinquedoteca Universitária, como parte do processo de formação que alia estudos teóricos e práticos, tendo como eixo norteador o trabalho

pedagógico com o brincar como sinônimo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A compreensão do processo do brincar para aprender é o eixo norteador que possibilita a inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão, no trabalho pedagógico.

O ato de Brincar aponta para o entendimento de que existe uma visão de brinquedo para o mundo infantil e uma visão de brinquedo para o mundo adulto, e assim acredita-se que: "O brinquedo possibilita à criança desenvolver sua imaginação, expressar seus dramas e construir sua consciência da realidade." (SANTOS, 2000, p.10).

A criança ao imitar o adulto e ao brincar de 'faz de conta' está demonstrando sua vontade de crescer; pois nesse momento, o brinquedo representa 'o mundo que ela quer conquistar', demonstrando dessa forma seus valores e sentimentos.

> É através do jogo, do brinquedo e da brincadeira que a criança compreende sua sociedade e sua cultura, pois eles são portadores de seus valores e permitem, ao mesmo tempo, a construção de significados e interpretações que se adaptam a diversas realidades. (BROUGÉRE 1995 apud SANTOS, 2000, p. 10).

Ao brincar, a criança desenvolve uma das mais importantes funções psicológicas, que é a imaginação; a qual permite á mente humana ser criativa. Essa criatividade e autonomia se desenvolvem quando se propicia á criança um ambiente familiar e escolar que favorece essas características. É o homem criativo que mudará o mundo.

Os tempos modernos impõem outras formas de lazer, deslocando o eixo do lazer compartilhado com os outros para formas de lazer individual. Estes últimos podem ser caracterizados nas relações do homem com a máquina (computador, televisão, celulares com tecnologia avançada, etc.), a troca dos jogos e brincadeiras pela utilização das novas tecnologias.

Com a vida agitada do mundo atual, o estado tencional aumenta significativamente, gerando o denominado *stress psíquico,* provocando problemas emocionais das mais variadas ordens, dentre eles a tão famosa depressão. Como consequências, o adulto de hoje vive uma oscilação constante da autoimagem e da autoestima. À medida que a idade avança necessita-se cada vez mais vivenciar atividades compartilhadas.

Destaca-se que é necessário estudar mais sobre as necessidades da idade adulta em toda a sua extensão; e também, preparar pessoas para trabalhar no campo da ludicidade. Não apenas em relação ao que pode ser estabelecido através de diferentes formas lúdicas, mas sim a *qualidade da relação, c*omo diz Santos (2000, p.23). "[...] todos aqueles envolvidos com o

tema da ludicidade devem trabalhar com a intenção de estimular a prática do lazer ativo, aquele que implica na ação e na interação do indivíduo com o meio e com os outros."

Pensadores pós-modernos falam que o terceiro milênio será o da ludicidade. Isso significa que no campo pedagógico, certamente, novas profissões deverão surgir. (SANTOS, 2000).

Idealizando novas descobertas neurológicas e, por tanto, sobre a atenção, consciência, memória e, principalmente, a inteligência. Um aprimoramento do homem em sua integridade e, pelo menos, a melhoria de sua qualidade de vida, de seu autoconhecimento, sua autoestima e automotivação, e como uma consequência benéfica desse entrelaçamento, o aumento de sua produtividade, pois como dizem: "Quem se conhece bem, ama-se mais e produz de uma maneira coerente e, sobretudo consciente." (SANTOS, 2000, p. 27).

Com esta busca, estas estratégias de ação e de procedimento, aperfeiçoariam a habilidade empresarial, realizando a identificação de meios e estratégias de estimulo da atenção, consciência, memória e, principalmente, inteligência.

A riqueza da situação lúdica é a melhor oportunidade para se atender às necessidades especiais, normalmente a criança brinca por motivação intrínseca, mas nem todas as carências são detectáveis; o brincar pode ajudar significativamente.

> Sendo o brinquedo fundamental para o desenvolvimento saudável do ser humano, é importante que aconteça da maneira mais plena possível e, para isso, as necessidades especiais devem ser consideradas e atendidas, a fim de que o aproveitamento possa ser o melhor possível." (SANTOS, 2000, p. 29).

E com isso, destaca-se a fundamental importância de brinquedotecas em escolas, hospitais, etc... pois certamente:

> Na Brinquedoteca procura-se através da variedade de brinquedos e de atividades lúdicas, facilitar a compensação de necessidades que podem estar camufladas. Através da livre expressão, do apoio afetivo e das oportunidades de gratificação pelo desempenho prazeroso, o autoconceito é reforçado. (SANTOS, 2000, p. 31).

O aprender pode ser uma deliciosa aventura, desde que a prevenção do prazer na atividade, através da qual a criança também deve aprender, pode depender da habilidade da pessoa que com ela interagir.

Como ferramenta ideal da aprendizagem, o jogo ganha espaço, na medida em que propõe estimulo ao interesse do aluno; utilizado como estratégia de aprendizagem significativa, identifica-se formas como usa suas habilidades para tornar válido este conhecimento, percebe-se que:

> [...] o jogo somente tem validade se usado na hora certa, e essa hora é determinada por seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objeto proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revel maturidade para superar seu desafio, e nunca quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados. (SANTOS, 2000, p. 41)

Considerando as condições favoráveis proporcionadas pelo jogo, conhecendo e identificando estratégias mobilizadoras na escola e em sala de aula:

> [...] os jogos tornam a aula bem mais atraente, devolvem ao professor seu papel como agente construtor do crescimento do aluno, eliminam o desinteresse e, portanto, a indisciplina, devolvendo a escola sua função de agencia responsável por pessoas mais completas e, naturalmente, por um amanhã muito melhor. (SANTOS, 2000, p. 42)

É preciso pensar na Brinquedoteca como um espaço que contemple todas as etapas do desenvolvimento humano, independente da idade cronológica das pessoas, pois ela envolve as crianças, os jovens, os adultos e os idosos e, portanto, a educação, o trabalho e a vida.

A Brinquedoteca é o espaço certo da ludicidade, é um espaço qualificado, agente da ludicidade; contribuindo para uma aprendizagem significativa, estruturada; onde a importância do jogo no desenvolvimento humano é indiscutível.

> Nesta condição vê-se obliterada a densa discussão em torno do brincar, jogar, representar o impacto que tem tais atividades na construção psíquica e psicomotora do ser humano, bem como em todo o seu processo civilizatório. (SANTOS, 2000, p.74)

O jogo e a educação devem andar juntos, em complemento um com o outro; indagando a compreensão do brincar que é particularmente favorecida quando o adulto pode produzi-la brincando.

A concepção do ‘aprender brincando’, provem da especialização/ formação do pedagogo para atuar nessa área, como destaca a professora Santa Marli Pires dos Santos: “O preparo do professor para jogar inscreve-se no projeto mais amplo de dotá-lo de recursos para trabalhar com a aprendizagem na perspectiva da ludicidade”. (SANTOS, 2000, p.82).

Com isto, é válido afirmar que a Brinquedoteca é de grande importância para o desenvolvimento humano, e que o lúdico que está presente na mesma pode proporcionar vários benefícios às pessoas. Seguindo neste patamar Cunha (1997, p. 13) afirma que: ‘‘A brinquedoteca é o espaço criado com o objetivo de proporcionar estímulos para que a criança possa brincar livremente’’, já que esta necessita assimilar o seu cotidiano com a vida escolar.

Assimilação esta que deve ser proporcionada pelo docente, como afirma Cunha (apud SANTOS, 2000, p. 36): "Cabe a nós, educadores, estabelecer 'relacionamento nutritivo' e oportunidades ricas em desafios que sejam adequadas as suas condições afetivas, físicas, sociais e intelectuais".

3 FORMAÇÃO LÚDICO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES

> Os objetivos da educação lúdica explicam as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, e psicológico e enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as reflexões reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras o que faz do ato educativo um compromisso consciente intencional, de esforço, sem, entretanto perder o caráter de prazer, satisfação individual e modificador da sociedade. (BIASUS, 2003, p. 13).

Para tanto, a educação lúdica vem ao encontro do ato de cuidar e educar, visto que ambos devem ser desenvolvidos, paralelamente. Assim a brinquedoteca é um dos espaços onde deve ocorrer o desenvolvimento destes dois aspectos primordiais na educação.

Silva (2010, p. 26), faz uma breve crítica à formação oferecida aos educadores afirmando que:

> Reserva-se pouco tempo para observar as crianças, pois os discentes em formação ficam muito tempo em contato com os livros, estudando teorias e pouco vão para a realidade, às escolas para observar e aprender como acontece a relação de ensino/aprendizagem.

Neste sentido, a autora retrata a importância que possui a práxis na formação profissional do educador e ainda, cita Moreno (apud SILVA, 2010, p. 30), o qual enfatiza que a formação oferecida aos futuros professores deve oferecer,

> [...] um processo de formação, na qual os educadores possam voltar a serem crianças, recordando histórias vividas, amizades e brincadeiras, ou seja, recordar a própria infância. Sabendo que o brincar é de significativa importância na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, é primordial que o profissional da educação possua uma formação lúdica, para estar apto a trabalhar com a criança, para tanto o mesmo deve conhecer e vivenciar o brincar e o jogar, para posteriormente proporcionar esta experiência aos seus alunos.

Assim pode-se ressaltar que a formação lúdica tem como objetivo a integração, a descoberta e a possibilidade de socialização do educador com a criança. Sendo assim, o professor saberá que deve proporcionar espaço para as crianças expressarem situações

diferentes, a fim de que elas possam manifestar suas emoções, como retrata, Santos (1997, p. 99), quando afirma que isso permitirá aos educadores,

> Mudar nossos padrões de conduta em relação à criança; é abandonar métodos e técnicas tradicionais; é buscar o novo, não pelo modernismo, mas pela convicção do que este novo representa; é acreditar no lúdico como estratégia do desenvolvimento infantil.

Para tanto, a formação lúdica, além de proporcionar um melhor desenvolvimento ao professor durante sua prática diária, favorece a articulação entre a formação teórica e a prática. Nesta concepção, concorda-se com Roeder (2012), quando afirma que:

> [...] a formação docente implica na adoção de um projeto apoiado no tripé: formação teórica, formação pedagógica e formação lúdica, articulado com um processo mais amplo e ao currículo comprometidos com uma educação voltada para a cultura lúdica.

Neste aspecto, formar professores requer uma amplitude de conhecimentos cada vez mais aprimorados, visto que a sociedade na qual estamos inseridos está em pleno desenvolvimento. Os avanços tecnológicos também ocupam a maioria dos lares dos educandos, o que acaba repercutindo dentro da sala de aula.

Neste sentido, é necessário que o profissional da educação possua uma formação qualificada, ancorado e uma ampla visão teórica e prática, a qual deve estar em constante transformação. Afinal, o educador, mais do que realizar seu trabalho deve interagir na formação pessoal de seus alunos, isso requer profissionais com autonomia e com diversos saberes, saberes estes que vão surgindo através da prática e do aperfeiçoamento docente.

Nesta perspectiva, a formação inicial transmite apenas uma base para o saber docente, ou seja, a formação inicial ofertada, especialmente, pelos cursos de licenciatura, vem ao encontro das primeiras necessidades dos ingressantes em educação e dos profissionais que desejam seguir nesta área, haja vista, que as transformações causadas pelo desenvolvimento estão exigindo do professorado um comportamento diferenciado frente ao conhecimento. Não basta apenas dominar o conteúdo, necessita estar apto a trabalhar com as situações de maior complexidade que poderá se defrontar durante sua prática. Tomando isso como princípio, pode-se afirmar, segundo Tardif (2002), que o saber do professor é um saber social, porque é uma prática social e se dá num coletivo.

Com isso, Santos (2000, p. 59), afirma que:

> [...] As universidades, principalmente nas ciências humanas, buscam cumprir as metas de ensino, pesquisa, extensão e capacitação de recursos humanos através do lúdico. Nesses cursos a brinquedoteca é encarada como um laboratório onde professores e alunos do Ensino Superior dedicam-se à exploração do brinquedo e do jogo em termos de pesquisa e de busca de alternativas que possibilitem vivências, novos métodos, estudos, observações, realizações de estágios e divulgação para a comunidade.

A brinquedoteca universitária vem ao encontro do que foi exposto acima, pois, a formação do educador infantil prima pela busca de novos conhecimentos, os quais são fortalecidos pela constante coleta de informações, a fim de transformá-las em práticas, que vão se aprimorando com as experiências vividas na prática pedagógica que a brinquedoteca proporciona.

Devido a esta demanda de aprimoramento da prática pedagógica dos professores no exercício de sua docência, a formação continuada é uma forma de proporcionar aos mesmos uma reflexão sobre suas ações enquanto educadores. Neste sentido, Imbernón (2009, p. 28) salienta que "a maior parte do professorado recebe poucas devolutivas sobre suas atuações em sala de aula, e algumas vezes, manifesta a necessidade de saber como está enfrentando a prática diária para aprender a partir dela".

Além disso, a formação continuada vivenciada em um espaço lúdico se faz necessário para a construção da identidade profissional bem como para construir e/ou reconstruir saberes anteriores, podendo servir de subsídios para suas práticas pedagógicas e assim enriquecê-las e aprimorá-las. Com efeito, os professores necessitam estar atentos às transformações pelas quais passa o contexto escolar onde está atuando. Neste sentido, concordamos com as palavras de Imbernón (2009, p. 39), as quais expressam que a formação permanente do professorado, deve:

> [...] mais do que ter a intenção de "atualizá-los", potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que "aprendam" (mais aprendizagem do que ensino na formação) com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos centros e que partam das necessidades democráticas (sentidas) para estabelecer um novo processo formativo que possibilite o estudo da vida na aula e no centro, os projetos de mudança, trabalho colaborativo como desenvolvimento fundamental da instituição educativa e do professorado.

A formação inicial e continuada pode ser proporcionada na brinquedoteca universitária, pois oportuniza momentos de aprendizagem que servem para que se possa construir ou reconstruir alguns conceitos, visando o enriquecimento do conhecimento, ou seja, a formação dos educadores deve estar sempre acontecendo, afinal ela nunca estará completa, sempre estará em construção.

Neste sentido, a formação continuada dos profissionais da educação é uma necessidade para atender às exigências do exercício profissional, às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral. Contudo, para construir conhecimentos e transformar as práticas dos professores, requer-se a criação de espaço para o estudo, análise e socialização da formação continuada entre os próprios docentes. Os coletivos de professores no cotidiano escolar, com o tempo e as diversas situações sociais, políticas e econômicas, roteirizam suas práticas, sendo necessário, para transformá-las, construir novas relações de espaços, tempos, pessoas e conhecimentos, tanto do cotidiano, como universalmente sistematizados.

Assim, julga-se de suma importância a implantação de espaços lúdicos nos cursos de licenciatura, a fim de propiciar aos acadêmicos o contato com a prática do brincar e estudos teóricos sobre a ludicidade, a fim de que entendam a importância desta no desenvolvimento infantil. Neste sentido, pode-se salientar ainda que:

> A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS e CRUZ, 1997, p. 12)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço da Brinquedoteca na universidade vem acrescentar e estimular a aprendizagem dos indivíduos, pois a mesma propicia a comunidade acadêmica e escolar o contato com diferentes jogos e brinquedos, desenvolvendo assim a ludicidade.

Com a brinquedoteca instituída no contexto universitário, muitos são os benefícios, para a formação dos acadêmicos, pois a mesma serve como laboratório lúdico, onde os professores podem utilizar os jogos relacionando-os aos conteúdos ministrados, demonstrando assim, que através do jogo pode se aprender de forma mais dinâmica, experimental e vivencial.

A ludicidade possibilita o desenvolvimento da criatividade, da oralidade, do companheirismo, enfim, através do jogo é possível uma formação mais integral do aluno, envolvendo aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais e emocionais.

Nas universidades, é primordial que existam brinquedotecas, a fim de que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam vivenciados neste espaço pelos futuros educadores. Neste aspecto, a mesma enquanto ensino deve oportunizar o processo de aprendizagem consistente,

crítico e reflexivo, através do estudo de teorias e conceitos, capazes de fornecer aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento do acadêmico.

Enquanto pesquisa deve fomentar o desenvolvimento de projetos visando à compreensão da atuação científica do educador.

E ainda, enquanto extensão deve visar à disseminação da cultura lúdica do brincar para aprender.

Para tanto, torna-se fundamental que os educadores obtenham formação inicial e continuada que envolva a ludicidade, como aborda Luckeski (apud RABELLO, 2008),

> A prática educativa lúdica, por ter seu foco de atenção centrado na plenitude da experiência, propicia tanto ao educando quanto ao educador oportunidade ímpar de entrar em contato consigo mesmo e com o outro, aprendendo a ser, tendo em vista viver melhor consigo mesmo e junto com o outro. Para uma prática educativa lúdica é necessária uma teoria que leve em consideração o ser humano na sua totalidade biopsicoespiritual, na medida em que assenta-se no corpo, organizando a personalidade e estabelecendo crenças orientadas da vida.

A Brinquedoteca inserida no espaço universitário favorece também processo formativo, possibilitando aos acadêmicos de licenciaturas a compreensão do que realmente significa o processo de brincar da criança, e ainda, proporciona a ampliação de estudos que sustentam as discussões sobre o brincar para aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. **LUDICIDADE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO**. Disponível em: < https://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso: 20 de jun. 2017.

BIASUS, Melânia Cristina. **Aprender brincando:** o lúdico como instrumento pedagógico e psicopedagógico e sua importância no desenvolvimento integral da criança. Frederico Westphalen, 2003. 47f. Monografia de conclusão do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, URI-Campus de Frederico Westphalen, 2003.

DUARTE, Lusmar. Tipos de Brinquedotecas. Disponível em: < http://lusmarduarte.blogspot.com.br/2010/01/tipos-de-brinquedotecas.html>. Acesso em: 01 abr. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências .São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Luciana Rainieri Fernandes; DELMÔNICO, Rosiane Luccas**; estudo sobre a importância da brinuqedoteca no ambiente escolar como espaço mediador de aprendizagens, son o ponto de vista dos professores da rede municipal de ensino de cornélio procópio – pr**. Disponível em: http://www.partes.com.br/educacao/brinquedoteca.asp. Acesso em: 14 mai. 2015.

RODRIGUES, Luzia Maria. **A CRIANÇA E O BRINCAR**. 2009. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_RODRIGUES.pdf>. Acesso em: 06 de fev. 2018.

ROEDER, Silvana Ziger; **BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DO BRINCAR PARA APRENDER.** Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/959_963.pdf. Acesso em 03 abr. 2015.

SANTOS, Marli Pires dos.(org). **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. (Coor.) **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. (Coor.) **Brinquedoteca:** a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA**,** Aline Cristina Fernando da. **A importância do lúdico na formação do professor de educação infantil.** Disponível em: http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ALINE%20CRISTINA%20FERNANDO.pdf. Acesso em: 11 mar. 2013

SILVA, Ana Maria de Paula e; **brinuqedoteca:** a importância do cantinho lúdico. Disponível em: http://meuartigo.brasilescola.com/pedagogia/brinquedoteca-importancia-cantinho-ludico.htm. Acesso em: 24 jun. 2015.

ZORZE, Patricia Fernanda Do Prado. **Brinquedoteca e suas contribuições aos processos de ensino e de aprendizagem de crianças da educação infantil**. 2012. Disponível em: < http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4692/1/MD_EDUMTE_I_2012_19.pdf>. Acesso em: 20 de maio 2018.

GRUPO DE TRABALHO:

Formação e carreiras profissionais docentes

O COTIDIANO DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA: ATENÇÃO E MOTIVAÇÃO

Arnaldo Nogaro[1]
Cláudia Eduarda Strapazzon[2]

Resumo: O artigo resulta de pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, cujo objetivo foi diagnosticar fatores interferentes nos processos atencionais e motivacionais de estudantes de licenciatura e investigar seu impacto na aprendizagem. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado a trinta estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, Letras e Educação Física de uma universidade privada comunitária do norte do Estado do RS. Também se coletou dados junto aos professores que atuam nas turmas de origem destes alunos. A análise dos dados é de conteúdo. Atenção e a motivação são considerados fatores fundamentais para a boa aprendizagem, o que nos leva ao questionamento sobre como os licenciados estão procedendo em relação à atenção e motivação em sala de aula.

Palavras-chave: Atenção. Motivação. Aprendizagem.

THE DAILY LEARNING STUDENT LEARNING COURSE: ATTENTION AND MOTIVATION

Abstract: The article results from field research, with a qualitative approach, whose objective was to diagnose interfering factors in the attentional and motivational processes of undergraduate students and investigate their impact on learning. The data were collected through a questionnaire applied to thirty incoming and graduating students of the Pedagogy, Letters and Physical Education courses of a private community university in the northern state of RS. Data were also collected from the teachers who work in the classes of origin of these students. The analysis of the data is content. Attention and motivation are considered fundamental factors for good learning, which leads us to question how licensees are doing in relation to attention and motivation in the classroom.

Keywords: Attention. Motivation. Learning.

INTRODUÇÃO

Ao voltarmos nosso olhar para a realidade educacional, especialmente para as salas de aula constatamos o quase desespero dos professores para atrair a atenção dos estudantes, para se fazer ouvir. Não se trata somente de um contexto civilizacional passageiro, constitui-se em

[1] Doutor em Educação – UFRGS. Professor da URI – Erechim e PPGEDU Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Formação de Professores. E-mail: narnaldo@uri.com.br
[2] Acadêmica do Curso de Psicologia da URI Erechim. Bolsista da Iniciação Científica PIIC-URI. E-mail: claudia.strapazzon@yahoo.com.br

um problema crônico com repercussões na aprendizagem, uma vez que quando não há atenção não há aprendizado. "A aprendizagem não se baseia em repetir ou reproduzir a informação apresentada como se fosse um fato dado, requer que se ativem estruturas de conhecimentos prévios aos quais se assimile a nova informação." (POZO, 2022, p. 76).

Para o mesmo autor (2002), o sistema cognitivo humano tem uma dinâmica própria, baseada em alguns processos de atenção, motivação, memória e esquecimento, que não podem ser reduzidos, ou ampliados a sua dimensão social. Vivemos indiscutivelmente na sociedade do barulho. A evolução tecnológica e industrial de hoje traduz-se numa dinâmica muito diferente de algumas décadas passadas. Criamos artefatos de comunicação, novos meios de transmissão de informação, estabelecemos novos horários de trabalhos, empresas de comércio e serviços, indústrias ficam em operação em horários mais variados fazendo com que o "sistema nunca durma". Como consequência temos o ativismo, a dinâmica do "progresso" e o barulho como resultado.

Segundo o filósofo Serres (2013) somos permanentemente bombardeados por novidades e apelos das mais diversas naturezas o que produz uma incapacidade de silenciar. Em outras palavras, estar atendo exige muito mais esforço e empenho, um exercício que envolve determinação e queima de energias.

A atenção é a porta de entrada das informações para a memória de trabalho e esta para as demais memórias (curta e longa duração). Portanto, ou o aluno presta atenção ou não há aquisição de conhecimento. E o que evidenciamos nas salas de aula? Estudantes preocupados com seus celulares, com seus computadores, conversando, enfim, interessados em aspectos que consideram mais significativos e para os quais dispensam sua atenção, enquanto que o essencial daquele ambiente passa despercebido: a aula do professor e o conhecimento que está sendo transmitido.

Mas o que intriga os professores não é só a falta de atenção, mas a pouca motivação ou sua ausência no comportamento e ação dos estudantes. De certa forma temos algumas hipóteses a respeito do que dispersa um estudante em sala de aula, mas como isso interfere na aprendizagem? O professor e alunos possuem conhecimento da relação atenção-motivação-aprendizagem? Os estudantes de licenciatura possuem consciência de seu comportamento e da responsabilidade que possuem enquanto futuros professores? Os docentes conhecem a respeito dos processos atencionais e motivacionais e definem estratégias para atrair a atenção dos estudantes? Que atenção e motivação queremos? Até que ponto certa dispersão faz parte do andamento do processo pedagógico e constitui-se em processo criativo para o prender?

Muitos outros questionamentos poderiam ser apontados aqui, externamos alguns para sinalizar a relevância da pesquisa realizada.

Acreditamos que abordar este tema e pesquisar sobre o mesmo torna-se fundamental para repensar a cultura em que estamos inseridos e criar o senso de percepção da necessidade de reavaliar o que ocorre em sala de aula, especialmente no tocante à dispersão, falta de atenção e de motivação. Este processo precisa ser repensado a partir de quem vai estar em sala de aula conduzindo estudantes para que aprendam. Se o professor não tem conhecimento e ciência do que a atenção representa para a aprendizagem, o que esperar dele em termos de condução didática?

É comum ouvirmos docentes do ensino superior fazendo referência à pouca atenção ou pouco envolvimento dos estudantes com as tarefas. Como demover esta cultura? Como mudar este quadro? Trata-se de um desafio posto em várias frentes: professores, dirigentes, alunos, mas o que parece ser mais evidente é a necessidade de começar esclarecendo ou trazendo tudo isso para um terreno mais transparente e cristalino em que possamos ver bem quais as matrizes geradoras destas atitudes ou comportamentos.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa "Diagnósticos dos fatores interferentes nos processos atencionais e motivacionais de estudantes de licenciatura" tem como objetivo apontar as maiores dificuldades de atenção e concentração em estudantes de licenciatura, além de identificar os níveis motivacionais em que eles se encontram em relação à vida acadêmica, e quais são os possíveis impactos que estes fatores causam na aprendizagem.

Trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, caráter exploratório, cuja coleta de dados foi realizada com dezoito professores que atuam nos cursos de licenciatura pesquisados e trinta estudantes do segundo e oitavo semestre. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários. Dos dezoitos professores que foram abordados, somente onze devolveram o questionário respondido, dos estudantes foi feita a coleta na totalidade.

Os professores e estudantes são oriundos dos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas e Educação Física. Os professores possuem entre cinco e vinte e quatro anos de magistério. Para contemplar a análise e interpretação dos dados[3]organizamos cinco categorias

[3]Para preservar a identidade dos sujeitos vamos utilizar P para professor, seguido de numeração 1, 2, 3... e A para estudantes respectivamente. Também utilizaremos a letra formato itálico para destacar as respostas dos sujeitos do referencial teórico.

que abrigam os dados e o contraponto com o referencial teórico. São elas: relação atenção e aprendizagem, Aprendizagem e motivação para o estudo, Atenção em sala de aula, Estratégias pedagógicas do professor e atenção em sala de aula e Atenção e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Na sequência vamos problematizar e refletir a respeito de cada uma delas.

RELAÇÃO ATENÇÃO E APRENDIZAGEM

100% dos estudantes responderam que identificam relação entre atenção e aprendizagem. Argumentam que esta relação ocorre pois, [..] *nosso cérebro capta mais fácil a informação e grava, assim se formam muitas aprendizagens na mente capazes de fazer um ser humano muito feliz.* (A3). Outro depoimento do A4 reforça a ideia da necessidade de atenção para que ocorra a aquisição de conhecimento; para ele, [...] *sem atenção não existe a possibilidade da internalização dos conceitos ou conteúdos, não havendo a aprendizagem*.

Os alunos ainda argumentaram que quem presta atenção tem mais facilidade e demonstra mais interesse, identificam a atenção como "concentração" para determinada tarefa. É importante considerar que as respostas demonstram algum conhecimento e revelam que os estudantes sabem da importância da atuação, porém não possuem argumentos consistentes ou que expliquem a relação entre ambas. A psicologia Cognitiva e a Neurociência demonstram como isso ocorre e porque sem atenção não haverá aprendizagem**.** Segundo Pantano (2009, p.23), o

> [...] processo de aprendizagem necessariamente envolve compreensão, assimilação (memória), atribuição de significado e estabelecimento de relações entre o conteúdo a ser aprendido e os conteúdos a ele relacionados e já armazenados. Nessa visão cognitiva, a aprendizagem é um processamento resultante de processos cognitivos que envolvem sensação, percepção, atenção e memórias (operacional e de longo prazo).

Ao serem questionados sobre a relação atenção e aprendizagem os docentes são afirmativos sobre a necessidade da atenção. Alegam que a atenção é um pré-requisito para a aprendizagem, e estão totalmente interligados. Para o docente P8, quanto *[...] mais compenetrada uma pessoa está sobre uma explicação, explanação, leitura de um texto, ou exercício proposto, mais chances têm de compreender o que está sendo trabalhado em aula.*

Segundo os professores a atenção demanda esforço e exercício. Um deles mencionou que quem processa a informação é o Sistema Nervoso Central e este é dependente da atenção. Para o P5 a atenção está relacionada ao "objeto" em estudos, *[...] para cada momento de dispersão gera uma lacuna na continuidade do processo. Muitas lacunas trazem a disjunção de partes importantes e que passam a formar desconexas as ideias discutidas.*

Um dos docentes afirma que a atenção é um processo que se desenvolve e que trazemos desde o nascimento. Alguns teóricos falam em atenção reflexa e espontânea e que realmente ela é parte constituinte de nossa natureza animal, embora a atenção espontânea seja produto de nosso esforço e de nosso empenho em querer estar atento. Além da,

> [...] aprendizagem implícita, que constitui uma parte importante do que aprendemos todo dia, sem ser conscientes disso, existem outras formas de aprendizagem explícita, produto de uma atividade deliberada e consciente, que costuma se originar em atividades socialmente organizadas, de modo genérico podemos denominar ensino. (POZO, 2002, p. 57).

Ao serem interrogados, se percebem diferença quanto a possíveis diferenças de atenção entre os alunos ingressantes e os concluintes afirmam que há sim maior maturidade dos concluintes. Já os ingressantes apresentam maior ansiedade e uma capacidade menor, "menor motivação" para as tarefas e alguns ainda estão indefinidos quanto ao curso que realmente querem.

Os alunos concluintes apresentam maior foco e interesse. Para o P8, *[...] as turmas concluintes em geral podem até não ser tão participativa quanto às turmas iniciais, mas a bagagem cultural oferecida pelo curso forma as discussões muito mais fundamentadas e muito mais produtivas.* No entendimento do P11, *[...] Os concluintes são mais focados ou objetivos na conclusão de tarefas. Talvez apresentem maior grau de maturidade e experiência com as questões acadêmicas.*

Um professor mencionou que os alunos concluintes acabam se dispersando de seu foco em decorrência das questões de formatura; manter o foco em uma atividade torna-se fundamental para realizá-la bem e de maneira correta. Quando se trata de aprender algo, muito mais estratégico se torna.

> Para melhorar a capacidade de atenção de nosso cérebro, precisamos desenvolvê-la como se fosse um músculo. Assim como músculos exercitados expandem sua força e aumentam sua capacidade de resistência, o cérebro também aperfeiçoa sua

> capacidade de desempenho, foco e atenção à medida em que é treinado. (GOLEMAN).

Os docentes ainda destacam que identificam razões para os alunos estarem atentos no tipo de atividade que se é proposto. O interesse e o sentido da atividade que se propõe estão diretamente relacionados com manter a atenção ou não. É fundamental começar prestando atenção a uma tarefa, no entanto há que se ter uma atenção sustentada para concluí-la ou não errar. E isso tem muito a ver com interesse. Por isso que os professores afirmam que "[...] aulas práticas, projetos de pesquisa, atividade com curso que escolheu", contribuem muito para que o aluno mantenha a atenção ao fazer.

APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO

Perguntamos aos acadêmicos se identificam relação entre motivação e aprendizagem. Somente um estudante respondeu que não, os demais foram afirmativos. Consideram a motivação como elemento que desencadeia o desejo de aprender, que os estimula a desenvolver as atividades que o professor propõe. Os estudantes identificam a motivação como um quesito importante tanto para o aluno quanto para o professor. No entender dos mesmos, quando há motivação há maior produtividade e desempenho nas tarefas em sala de aula. *Se o professor realiza uma aula motivado, tudo fica mais dinâmico e a aprendizagem fica mais "clara", ou seja, há uma compreensão maior do assunto trazido por ele (A13).* Na visão do aluno A28 *[...] quando temos motivação para algo, não nos distraímos e mantemos o foco no que gostamos.*

Nas respostas a este questionamento foram referidos elementos relacionados à forma como o professor organiza as aulas e os tipos de atividades que vão ser desenvolvidas. O A2 comenta: *A parte bacana é que sempre há inovação em sala de aula, fazemos viagens, passeios e pesquisas que nos motivam a seguir estudando*. Em síntese, as falas dos estudantes demonstram que quando há motivação há maior aprendizado. Quando pensamos em sala de aula como espaço de aprendizagem temos que ter presente que ela nem sempre é o ambiente ideal para isso. Para algumas aprendizagens talvez haveriaoutros ambientes mais recomendados. Estamos muito acostumados com a ideia de sala de aula enquanto "espaço de aprendizagem", enquanto professores precisam alongar nova visão e descobrir outras possibilidades. Fadel, Bialik e Trilling (2015) reforçam esta ideia quando se posicionam a respeito que para alguns objetivos de aprendizagem, a sala de aula não é o ambiente ideal,

existem agora muitas oportunidades de aprendizado profundo e rico além das paredes da sala de aula.

Ao serem inqueridos a respeito das razões que os fazem vir a Universidade; a sala de aula, houve posicionamento de diferentes naturezas, como podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro 1 – Razões que fazem os estudantes vir à Universidade

Ouvir as experiências de vida dos professores que trazem materiais diferenciados como artigos, textos... (A2)
Ampliar meu conhecimento. Estou realizando um sonho e fazendo amizades (A3)
Professores preocupados em ensinar o conteúdo com didática e planejamento e com preparo para tirar dúvidas (A5)
Busca de conhecimento para uma profissão sonhada (A7)
O incentivo da família (A15)
Crescimento pessoal e profissional (A23)
Somos a esperança para a educação (A9)

Fonte: OS AUTORES (2017).

As respostas relacionadas à busca de conhecimento, realizar-se profissionalmente e preparar-se para a profissão (incentivo da família), são reiterados como motivadores para estar em aulas.

Dentre as respostas há aspectos negativos que são mencionados como não incentivadores para ver a aula: falta de metodologia adequada do professor, aulas muito tradicionais quando os alunos são digitais, pouca diversificação de estratégias pedagógicas. Perceba-se que os fatores apontados como positivos, em sua maioria, dizem respeito aos próprios alunos enquanto que os negativos estão relacionados à figura do professor ou à sua metodologia. Surge um questionamento: Quem ou o que nos motiva? Como nasce a motivação? Considerar os aspectos negativos como algo do professor ou à sua metodologia não seria uma forma de transferir uma situação pessoal de falta de motivação para os outros?

> [...] estar desmotivado não porque as tarefas não sejam interessantes, mas por outras razões pessoais, entre as quais não sejam interessantes, mas por outras razões pessoais, entre as quais se deve mencionar a autopercepção de baixa capacidade, que acarreta sentimentos de humilhação, vergonha e baixa autoestima. Requer-se, assim de todo professor, com uma sensibilidade bem desenvolvida, a habilidade para identificar esses estados afetivos negativos com estratégias motivacionais mais pertinentes. (BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010, p. 29).

Os professores consideram a motivação como um dos pilares da aprendizagem. São considerados como uma via de mão dupla, andam juntos. Para o *P5 A motivação como elemento influente na aprendizagem possui duas escalas: a escala ampla que é aquela motivação que leva a pessoa a estudar por motivos como, ter uma profissão, obter conhecimento e melhorar sua condição de trabalha e a motivação em escala específica que seria o interesse por certa disciplina, tirar boas notas para não pegar exame etc.*

Segundo os docentes quando o aluno é determinado a aprendizagem torna-se mais intensa e acompanha o raciocínio do professor de forma mais efetiva. Para o P8 *Geralmente a motivação ou interesse de estudante tem raízes em alguma informação prévia como a "bagagem" de conhecimentos sobre determinado assunto que o estudante traz consigo. Assuntos novos, mas complexos, ou de grande abstração tendem a gerar menor motivação no estudante, ainda mais se ele ver pouca aplicação desta informação no futuro profissional dele.*

Um dos professores (P11) considera a motivação como algo inútil, "fogo de palha", no seu entender o aluno precisa ter consciência de seu papel em sala de aula.

Ainda falando sobre motivação o P3 destaca: *As turmas que têm mais envolvimento entre si demonstram um nível de motivação bem maior em relação aquelas em que os alunos não se relacionam tão bem entre si.* Partindo deste fator podemos perceber que a motivação também é influenciada pelo relacionamento entre os participantes de uma aula, propondo que turmas mais harmoniosas tendem a ter um clima mais motivador.

Procuramos saber se os professores sentem seus alunos motivados na sala de aula, a maioria das respostas foram positivas, o P1 ressalta: *Acredito que em parte pelo meu relacionamento pessoal com eles e pelos conteúdos que ministro.* A maioria dos professores afirma, em suas respostas, que existe uma diferença de motivação entre alunos ingressantes e concluintes, isso ocorre, pois ainda existem muitas dúvidas e insegurança no início da vida acadêmica, *As turmas que iniciam continuam na medida em que o processo favorece a integração entre os colegas. O "sentir-se bem" no grupo é o fato que diferencia uma da outra* é o que cita o P3.

Mesmo que em minoria, dois professores demonstraram dúvidas em suas falas, isto ocorreu devido as circunstâncias com que se deparam e que, na maioria das vezes, oscilam no dia-a-dia acadêmico, percebemos isso no que diz o *P11.Depende da turma, depende o conteúdo, depende do dia, da minha explicação, da minha capacidade comunicativa...*

ATENÇÃO EM SALA DE AULA

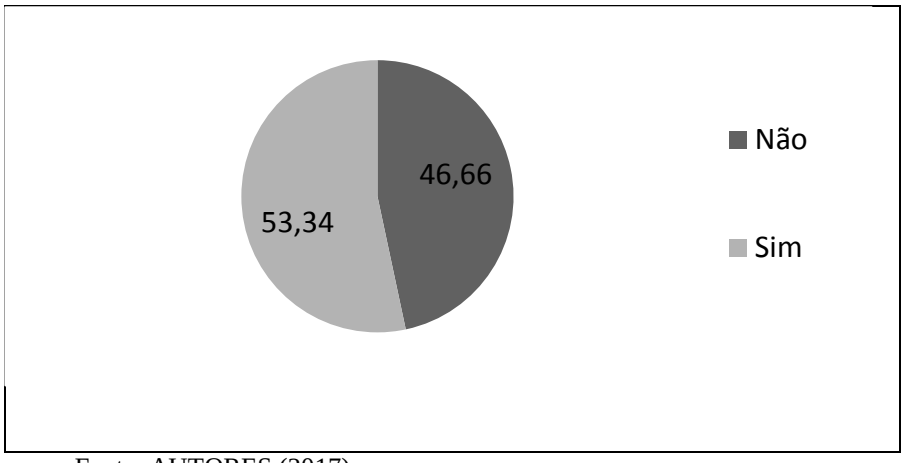
Ao falarmos a respeito da atenção temos como meta pensar no aprendizado ou não que ocorre em sala de aula. Os estudantes nas condições atuais aprendem o suficiente e o necessário para o exercício de uma profissão? Se as condições se alterassem poderia haver maior aprendizado e consequentemente maior preparo profissional? As condições atuais podem ser alteradas? Por onde começaríamos? Os sistemas educacionais atuais apresentam muitas falhas, fruto de fatores sobre os quais muitos autores e estudiosos já se pronunciaram. Fadel, Bialik e Trilling (2015) ponderam que ao avaliá-los de forma crítica, muitas pesquisas mostram suas falhas. Mesmo para os estudantes que tiveram sucesso no atual sistema, não está claro se teriam atingido um sucesso ainda maior, caso tivessem passado por um sistema diferente. Mesmo para aquelas realidades que consideramos satisfatórias cabe interrogarmos: e se fossem outras condições? Se houvesse mais foco e atenção? Parece que estas respostas ainda não temos.

Inquerimos os estudantes para sabermos como agem em sala de aula no tocante à atenção e se consideram atentos. Apenas um estudante diz não considerar um aluno atento *pois, [...] se a aula não é atraente, não me chama a atenção, qualquer coisa se torna mais, menos a aula*...Os demais estudantes se consideram atentos pois se não estão atentos não conseguem acompanhar as aulas e aprender o conteúdo. *Procuro me desligar daqueles métodos que desprendem minha atenção, um exemplo são tecnologias (celulares) (A14).*

Os estudantes relatam que se empenham para que haja atenção. Procuram concentrar-se, focar no que interessa. *Procuro prestar atenção em todas as aulas para fazer anotações sobre o que o professor falou e assim organizar meu caderno com os conteúdos para estudo. E por estes motivos mantenho meu foco na aula (A29).*

Perguntamos se os estudantes se distraem com facilidade? 14 responderam que não e 16 que sim.

Figura 1 - Percentual dos estudantes que distraem ou não em aula.



Fonte: AUTORES (2017).

Os argumentos dos estudantes que afirmam não se distrairem visam sobre a capacidade de manter o foco, mesmo que haja fatores que interfiram como conversas e barulho. Para os estudantes que revelam que se distraem com facilidade, os motivos são variados, sintetizamos algumas ideias centrais:

Quadro 2 – Motivos da distração segundo os estudantes

Aulas muito conteudistas e professores sem entusiasmos
Pensamentos de preocupação ou ansiedade
Conversas em voz alta
Cansaço e excesso de teoria
Celular e conversas paralelas
Dinâmica do celular

Fonte: OS AUTORES (2017).

Poderíamos dizer que os fatores são de três ordens: ambiente que não contribui; aula e dinâmica do professor que desestimulam e cansaço; e, preocupação de natureza emocional. Na verdade, é um triangulo formado pelo professor, alunos e as condições de aprendizagem (ambiente). Há sempre um fator com maior peso, determinante, mas não pode ser considerado como isolado. A aula é o todo e é sob este ponto de vista que precisamos considerar quando falamos das condições de aprendizagem.

Ao perguntarmos para os professores quais fatores ou circunstâncias consideram gerar a dispersão dos estudantes. Sistematizamos as principais ideias no quadro abaixo:

Quadro 3 – Respostas dos professores a respeito da dispersão dos estudantes

Conteúdo pouco relacionado ao curso ou às expectativas individuais

Fenômenos de interação tecnológica
Cansaço do trabalho
Falta de concentração
Conversa, falta de leitura e conhecimento prévio
Monólogo do professor e leitura de slides
Falta de maturidade e consciência sobre a importância do conteúdo

Fonte: OS AUTORES (2017).

Alguns aspectos apontados pelos professores coincidem com o que os estudantes mencionam: conteúdo com pouco sentido, metodologia do professor, exposição teórica demais, cansaço, conversas paralelas, artefatos tecnológicos. O objetivo de

> [...] um sistema de computadores livre de problemas é louvável. Esta solução, no entanto, pode não nos levar tão longe: não precisamos de uma solução tecnológica, mas cognitiva. A fonte das distrações não na tecnologia que usamos, mas no ataque frontal à nossa capacidade de concentração, por parte de uma crescente maré de distrações. (GOLEMAN, 2014, p. 27).

Dos fatores apontados pelos professores alguns demandam maior reflexo pois, estão diretamente relacionados ao comportamento ou trabalho de o professor como demonstrar a relevância do conteúdo, diversificar as metodologias, evitar exposições longas, utilizar vários recursos pedagógicos como textos, vídeos, trabalhos em pequenos grupos para não ficar só na exposição verbal.

Há outros fatores apontados pelos professores que não estão sob seu controle como cansaço, falta de conhecimento prévio, do aluno, maturidade, falta de leitura. Estes elementos reforçam o entendimento do quanto é complexo tratar das questões de ensino e aprendizagem em sala de aula e das dificuldades no desenvolvimento da docência, principalmente quando o temor a responsabilidade de fazer com que ocorra aprendizagem.

Interrogamos os professores a respeito dos fatores que prejudicam o andamento dos alunos. São relatadas algumas causas como: uso de redes sociais, falta de conhecimento básico e geral, falta de hábito de leitura, atrasos e entradas em aula quando ela já iniciou, e descaso com a autoridade do professor. Este último aspecto relatado demonstra uma outra relação aluno com o professor. Há diferença entre autoridade e postura impositiva. Como os estudantes possuem outra relação com seus pais, transferem este mesmo comportamento para a sala de aula. Muitas vezes, não se trata de falta de respeito, mas um comportamento que vem aprendido em uma relação mais horizontal com os pais. Não se trata de desafiar o professor, mas de não sentir a necessidade de certos rituais que a escola criou historicamente. Por exemplo, os alunos deveriam ficar em pé quando o professor chegasse na sala de aula.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSORE E ATENÇÃO EM SALA DE AULA

No entender de Pozo (2002), aprendizagem é um sistema complexo composto por três subsistemas que interagem sobre si: os resultados da aprendizagem (o que se aprende) os processos (como se aprende) e as condições práticas (em que se aprende). Para identificar quais estratégias os professores utilizam em sala de aula que são mais eficazes e mais atraentes pelos alunos, interrogamos para nos citarem o que mais prendia sua atenção em relação as atividades em sala de aula. A maioria das respostas variou entre aulas dinâmicas e criativas, assim como cita o A7 *Aulas dinâmicas, aulas lúdicas, práticas e diferentes.* Dois alunos criticaram o uso de slides, pois relatam que cansam facilmente e faz com que ocorra maior distração. *Prefiro quando o professor explica sem uso de slides com textos ou tópicos, a não ser que sejam imagens, apenas fala interagindo com a turma, colocando palavras chave no quadro. Sem entregar coisas prontas ditando ou mandando copiar, mas desafiando que o aluno construa seus próprios conceitos,* é a opinião do A29. O apelo à prática pode ser um elemento importante para motivar um estudante e aprender determinado conteúdo, mas o puro praticismo pode resultar um vazio de sentido. Fadel, Balik e Trilling (2015, p.82) falam da dimensão emocional da beleza de um conteúdo ou poderíamos denominar de estética do aprendizado, ou seja, quando o estudante descobre que há algo mais profundo do que o "simples aprender". Os autores recomendam que se trabalhe no sentido de ensinar para a prática mas, que também se descubra a razão do que se aprende. "A beleza é em grande parte responsável pela motivação intrínseca de um indivíduo para que vá atrás de uma tópica".

Além de saber quais estratégias que atraem mais os alunos, perguntamos também o que os atrapalham a atenção dentro de sala de aula, o fator que mais foi ressaltado entre as respostas foi conversas e barulhos, assim como diz *o A22 Conversas paralelas, bagunça, música e som exagerados.* Além disso, os artefatos tecnológicos também aparecem bastante entre as respostas, pois não podemos negar que o uso destes aparelhos em sala de aula é um assunto com muitas discussões nos dias atuais.

Assim como pedimos aos estudantes o que atrai mais sua atenção em sala de aula, questionamos os professores sobre quais atividades percebem maior atenção, de modo geral responderam que percebem mais eficácia em aulas práticas, além de aulas criativas e bem elaboradas pelos professores. *Vejo que ultimamente tenho investido em aulas expositivas com apresentações em Power-point utilizando mais figuras do que texto e estudando muito sobre*

determinado assunto. Esta apresentação bastante eloquente vem chamando atenção dos estudantes e percebo que isso reflete em um melhor acompanhamento dos estudantes. Outro aspecto, mesmo com exposições ricas em detalhamento de informações e domínio do assunto, busco adicionar um fato engraçado ou algum agente cômico no meio da aula. (P8).

Alguns professores utilizam estratégias para atrair a atenção dos alunos como jogos, vídeos, projetos que fazem um link com um futuro profissional além disso, é essencial intercalar atividades teóricas com práticas, para atrair a curiosidades dos alunos. Para sair da aula-palestra o professor pode utilizar as tecnologias. Fadel, Boaçok eTrilling (2005, p.143) se perguntam: como a tecnologia pode intensificar o que pretendemos fazer na sala de aula? Eles ponderam "[...] que a tecnologia não tem um fim em si mesma, ou seja, algo que resolva todos os problemas da educação. É um conjunto de ferramentas que podem intensificar a aprendizagem**."**

ATENÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS)

Levando em consideração os aspectos que interferem durante uma aula, existem alguns fatores que podem provocar a distração, assim como relatam alguns dos professores e alunos nas questões anteriores, elaboramos uma questão para os alunos referente ao uso de computador na sala de aula, as respostas foram bem divididas, alguns utilizam durante a aula e outros não, outros trazem quando solicitado assim como respondeu o *A3 Eu trago só quando o professor libera para fazer um trabalho, e fica ligado quando é necessário para pesquisas.* Metade dos alunos responderam que não trazem pois prefere fazer anotações manualmente.

Pensando nestes artefatos elaboramos uma questão aos professores, perguntando em relação a uma dúvida inquietante: eles auxiliam ou prejudicam o andamento das aulas? Separamos algumas das respostas obtidas dos docentes no quadro abaixo.

Quadro 4 – As TDICs auxiliam ou prejudicam o andamento das aulas – visão dos professores

Já desenvolvi aulas com o apoio destes artefatos e obtive bons resultados, e em outro momento não tão bons. Atribuo à maturidade da turma ou de determinados grupos. (P2)

Não tem mais volta, a utilização dos artefatos tecnológicos está aí para colaborar. Necessário o equilíbrio na utilização. (P4)
Atrapalham na maioria dos casos, uma vez que os alunos utilizam esses recursos em sala de aula para fins de contatos em rede sociais. Em minha opinião a sala de aula é um local de interação com o professor e colegas. (P5)
Ambas as ferramentas não são boas nem ruins. O que muda é o como utilizamos tais ferramentas, ambas podem extremamente produtivas e motivadoras, mas existe um risco de dispersão da atenção. (P8)

Fonte: OS AUTORES (2017).

O uso de tais artefatos é um assunto que gera muitos questionamentos, pois eles podem auxiliar, bem como se tornar uma estratégia de comodidade. A tecnologia trará benefícios quando conseguirmos desenvolver atividades que envolvam raciocínio mais profundo. Comumente os estudantes os utilizam para acessar dados ou pesquisas rápidas sobre um tópico. Neste caso, o computador é um mecanismo assistivo, quando na verdade deveria haver aprendizagem baseada no computador. "Já na aprendizagem baseada no computador, os estudantes de pensamento em níveis superiores." (FADEL; BIALIK. TRILLING, 2015, p.145).

CONCLUSÃO

À medida que provocamos uma reflexão tanto de alunos como de professores em relação a fatores que influenciam ou desenvolvem uma maior atenção, motivação e consequentemente uma maior aprendizagem, percebemos que em alguns aspectos existe uma grande consciência de seus papeis dentro de sala de aula. Diferente dos docentes que possuem uma visão mais argumentativa, em relação aos processos atencionais, em um consenso geral, os alunos identificam que a atenção, ou "concentração" como preferiram chamá-la, como fundamental no processo de aprendizagem, também ocorre uma mudança destes processos em decorrência da maturidade em que os alunos se encontram, portanto alunos concluintes conseguem alcançar maior concentração devido a sua estabilidade emocional relacionada a escolha de curso e profissão. Ao falarmos sobre motivação, também houve consenso nas opiniões, sendo fator fundamental para o processo de aprendizagem, porem segundo aos argumentos dos alunos, percebemos que ela só ocorre se a metodologia do professor instigá-los a ampliar conhecimentos em busca da profissão sonhada, professores afirmam que a motivação é um dos pilares para aprendizagem, tendo em vista que a maioria avalia seus alunos como motivados dentro de sala aula. Devido a sala de aula ser um ambiente sujeito a

alteração no cotidiano, a atenção também pode variar seu grau devido às circunstâncias como cansaço, pensamentos vagos, conversas, e falta de metodologia, isso é o que afirmam os alunos e professores. Quando se trata de estratégias pedagógicas sabemos que neste mundo tão cheio de possibilidades, precisamos considerar que não é qualquer coisa que chama atenção dos jovens, confirmamos isso vendo que a maioria dos professores procura estratégias mais dinâmicas, lúdicas e práticas, e os alunos reconhecem e aprovam estes métodos. Estamos em um mundo muito avançados em vários aspectos e o que mais nos preocupa quando falamos em sala de aula são as tecnologias, professores possuem diversas opiniões sobre o uso de tais, pois ainda os vimos em uma via de mão dupla, podem auxiliar ou prejudicar o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.; GUIMARÃES, S. **Motivação para aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FADEL, C.; BIALIK, M.; TRILLING, B. **Educação em quatro dimensões**: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso. Boston: Copyright, 2015.

GOLEMAN, D. **Foco:** a atenção e seu papel fundamental para o sucesso. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

MOREIRA, M.; MEDEIROS, C. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

PANTANO, T.; ZORZI. J.L. **Neurociência Aplicada Aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso,2009.

SERRES, Michel**. Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PROESDE/LICENCIATURA

Edilaine Franz[1]
Lilian Beatriz Schwinn Rodrigues[2]

Resumo: O texto apresenta estudo realizado ao longo do curso de extensão denominado Organização Curricular na Educação Básica Catarinense, através do Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional/Licenciatura proposto pela Secretaria de Estado da Educação/SC e ofertado pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), entre 2015/2 a 2016/2. Objetivou ampliar os conhecimentos acerca da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC), qualificando os estudantes das Licenciaturas para intervir e contribuir na qualidade da Educação Básica catarinense. Organizado em três módulos, esteve estruturado em encontros presenciais, atividades em ambiente virtual, o (re)conhecimento da realidade escolar e a elaboração de projetos de intervenção, cujos resultados foram sistematizados textualmente e socializados em seminários regionais. Os resultados revelaram que os pressupostos teóricos expressos no PPP da escola estão, em grande medida, em consonância com a PCSC, porém, não é citada nas entrevistas. Em relação à Diversidade, tanto consta no PPP quanto os professores estão atentos ao tema, que está presente no cotidiano escolar. Quanto às Áreas do Conhecimento, a articulação pouco acontece. O curso permitiu a leitura da realidade escolar, contribuindo com a qualificação do processo de formação, possibilitando compreender a necessidade do protagonismo para uma educação com mais qualidade.
Palavras-chave: Proesde Licenciatura. Educação Física. Formação docente.

THE CURRICULAR PROPOSAL OF SANTA CATARINA: REPORT OF EXPERIENCE FROM THE PROESDE/LICENTIATE

Abstract: The text presents a study carried out along the extension course called Curricular Organization in Basic Education in Santa Catarina, through the Higher Education Program for Regional Development / Licensure proposed by the State Secretariat of Education / SC and offered by the Community University of the Region of Chapecó (UNOCHAPECÓ) between 2015/2 to 2016/2. The goal was to increase the knowledge about the Curricular Proposal of the State of Santa Catarina (PCSC), qualifying the students of the Undergraduate Courses to intervene and contribute in the quality of Basic Education in Santa Catarina. Organized in

[1] Licenciada em Educação Física e acadêmica do curso de Educação Física - Bacharelado da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, SC. Órgão de fomento: Secretaria de Estado da Educação - Governo de Santa Catarina. E-mail: edilainefranz@unochapeco.edu.br.

[2] Mestre em Educação – Ensino e Formação de Professores pela UNICS. Graduação em Educação Física pela UFSM. Professora do curso de Educação Física na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Órgão de fomento: Secretaria de Estado da Educação - Governo de Santa Catarina. E-mail: schwinn@unochapeco.edu.br.

three modules, it was structured in face-to-face meetings, virtual environment activities, (re) knowledge of the school reality and elaboration of intervention projects, whose results were verbatim systematized and socialized in regional seminars. The results revealed that the theoretical assumptions expressed in the PPP of the school are largely in line with the PCSC, but the teachers did not mention it in the interviews. Regarding Diversity, both the PPP and the teachers are attentive to the theme, which is present in the daily school. As for the Areas of Knowledge, little articulation happens. The course allowed the understanding of the school reality, contributing to the qualification of the training process, making it possible to understand the necessity of the protagonism for an education with better quality.
Keywords: Proesde Degree. Physical Education. Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta um relato de formação, implicado com ações de de ensino, pesquisa e extensão, decorrente da participação no Curso de Extensão intitulado "Organização Curricular na Educação Básica Catarinense", promovido por intermédio do Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional/Licenciatura (PROESDE/Licen). O mesmo foi proposto pela Secretaria de Estado da Educação (SED) de Santa Catarina (SC) e esteve sob a coordenação da Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional (DIPE) e ofertado pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), entre o segundo semestre de 2015 e o segundo semestre de 2016, num total de 300 horas.

Ao mesmo tempo em que foi realizado na UNOCHAPECÓ com acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática, Letras e Artes Visuais, o curso também ocorreu em outras universidades no Estado de Santa Catarina, cujos resultados do processo vivenciado foram socializados em encontro estadual, com a presença de estudantes e docentes de todas as instituições participantes.

O acesso ao curso ocorreu mediante participação dos estudantes regularmente matriculados em cursos das Licenciaturas em edital público, que possibilitou ao selecionado o recebimento de bolsa de estudo de 100% (no limite de até dois salários-mínimos vigentes em dezembro de 2014), totalizando três semestres (2015-2, 2016-1 e 2016-2) e gratuidade ao Curso de Extensão.

A proposta da SED é uma aposta na qualificação dos estudantes das Licenciaturas para intervir e contribuir na qualificação da Educação Básica catarinense, por meio de um conjunto de atividades de ensino, pesquisa e extensão, fundamentadas nos pressupostos teóricos e metodológicos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC).

Organizado em três módulos de estudos, o curso esteve estruturado em encontros presenciais, atividades em ambiente virtual, o (re)conhecimento da realidade escolar e a elaboração de projetos de intervenção.

As atividades foram desenvolvidas de forma articulada entre os cursos das Licenciaturas e as unidades escolares públicas eleitas como cenários do (re)conhecimento da cultura escolar vigente. Ainda, o curso buscou problematizar e identificar as fragilidades encontradas na Educação Básica na perspectiva das temáticas da PCSC e aproximar os cursos das Licenciaturas com a realidade desse contexto, a fim de que seus currículos fossem repensados e, consequentemente, a reorganização da formação de professores.

O curso esteve organizado em três módulos, mediante a oferta de atividades de ensino, pesquisa e extensão, cujo processo foi permeado pela mediação de docentes com conhecimentos inerentes às temáticas propostas, objetivando complementar a formação dos futuros professores para a melhoria da educação básica ofertada no âmbito do estado catarinense.

O Módulo I tratou do Histórico e Fundamentos da PCSC, no qual estudamos de forma presencial e em ambiente virtual, sua mais recente atualização realizada em 2014; a Educação Básica como Percurso Formativo e a Formação Integral. Neste módulo, realizamos o Projeto de Intervenção I, com 12 horas/aula, em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de São Carlos/SC. O objetivo foi verificar a aproximação da prática pedagógica vigente na escola com a PCSC e como esta vem sendo implementada neste contexto. Nesta perspectiva, buscamos conhecer a escola, sua realidade, entrevistar professores e a gestora, e conhecer e analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP).

O Módulo II tratou das Diversidades, que são apresentadas como um princípio fundante da Educação Básica catarinense. O módulo objetivou a reflexão sobre os conceitos, os princípios, os marcos legais e as dimensões pedagógicas que fundamentam o reconhecimento das diversidades humanas para a formação integral, na perspectiva da PCSC. As atividades estiveram organizadas mais uma vez em encontros presenciais, atividades em ambiente virtual e o (re)conhecimento da realidade escolar por intermédio do Projeto de Intervenção II, que teve o mesmo contexto (re)conhecido no Módulo I, com 16 horas/aula. O objetivo foi verificar como os professores vêm tratando do tema Diversidade no âmbito de sua prática pedagógica. Para tal, analisamos o PPP e realizamos entrevista com três professores de diferentes áreas e a gestora escolar.

O Módulo III tratou do tema Áreas do Conhecimento: diálogos em articulação. Novamente as atividades estiveram organizadas em encontros presenciais, atividades em ambiente virtual e o (re)conhecimento da realidade escolar, esta última, por intermédio do Projeto de Intervenção III, com duração de 16 horas/aula. Neste módulo, buscamos verificar a aproximação do professor de área com o PPP da escola e com a PCSC. Considerando que nossa área é a Educação Física, entrevistamos o professor responsável pelo respectivo componente curricular na referida escola, objetivando identificar sua compreensão sobre a PCSC e analisar se o seu programa de ensino estava coadunado ao PPP da escola e aos pressupostos teóricos da PCSC.

Através dos três módulos, a seguir apresentados de forma mais ilustrativa, aperfeiçoamos nossos saberes em relação à PCSC, ao tema Diversidade e às Áreas do Conhecimento. Também foi possível nos aproximarmos do contexto escolar e aprofundar nossos conhecimentos acerca do PPP, da cultura docente, da dinâmica curricular, da comunidade escolar, e assim, qualificar nossa formação de futuros professores.

2 MÓDULO I - HISTÓRICO E FUNDAMENTOS DA PCSC

A PCSC é resultado de diferentes movimentos realizados pelos educadores da rede estadual de ensino, sob coordenação da SED. Apresenta à comunidade escolar as intencionalidades políticas e pedagógicas para o processo educacional a ser implementado em cada escola. Ou seja, o documento serve como aporte aos professores para o processo de qualificação da aprendizagem e da gestão da educação catarinense.

Os estudos para a elaboração da primeira versão da PCSC iniciaram em 1988. Foi um intenso processo de discussões e encontros locais, regionais e estaduais, tendo à frente um grupo diretivo que envolveu os profissionais atuantes na SED; a participação das equipes de ensino das Coordenadorias Regionais de Educação e de professores das diferentes disciplinas, bem como, de consultores de diferentes universidades brasileiras (FERRI, 2015).

Com sustentabilidade política, a Proposta Curricular foi elaborada visando a reorientação curricular em toda sua amplitude, acompanhando um movimento nacional em prol de uma escola pública de qualidade e acessível a todos e pelo redimencionamento de sua função social e da própria educação. O processo instaurado culminou com um documento publicado em 1991, denominado de *Proposta Curricular: Uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1o Grau, 2o Grau e Educação de Adultos* (RODRIGUES, 2003).

Este documento teve como intencionalidade conferir ao currículo escolar catarinense uma certa unidade, a partir da definição de um eixo teórico norteador, tendo como aporte as contribuições de Gramschi e a teoria Histórico Cultural, fundamentada

> […] na necessidade de universalizar a escolarização, como forma de universalizar o conhecimento científico, artístico filosófico; na consideração do conhecimento como patrimônio social, portanto direito de todos; na integração dos portadores de diferenças na escola regular; na abordagem e na compreensão das relações sociais, através dos conteúdos curriculares; na psicologia crítica histórico-cultural como teoria explicativa do processo depropriação do conhecimento; na busca de um modelo de gestão que provoque uma ação participativa das famílias no processo de apropriação do conhecimento; num processo de capacitação continuada dos professores, dentro da mesma linha teórico-metodológica (HENTZ; HERTER, 1996, p. 158).

Nesta perspectiva, a escola deve ser assumida como um tempo e "lugar de mediação cultural para a formação cognitiva, afetiva e ética, não somente voltada à aquisição de conhecimentos, mas igualmente ao desenvolvimento de valores humanos, qualificações práticas e críticas" (FERRI, 2015, p. 155).

Entre os anos de 1996 e 1998 um novo movimento teve início, que resultou na revisão, aprofundamento e consolidação do marco teórico da primeira versão. O processo ainda objetivou a incorporação de temáticas transversais, com o intuito de superar posturas lineares que estavam presentes em alguns textos. A segunda versão da PCSC foi publicada em 1998 em três volumes: Disciplinas Curriculares, Temas Multidisciplinares e Formação Docente.

Os estudos realizados ainda permitiram identificar, conforme informado na página oficial da própria SED - Curso de Extensão Organização Curricular na Educação Básica Catarinense, que entre 1999 e 2003 novas produções foram elaboradas, como os cadernos "Tempo de Aprender" e os fascículos "Proposta Curricular de Santa Catarina: síntese teórica e práticas pedagógicas".

Segundo a mesma fonte, entre os anos de 2003 e 2005, ocorreu a constituição de 06 grupos de trabalho que, a partir dos eixos norteadores da PCSC produziram um conjunto de cadernos voltados "à educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens" (SANTA CATARINA, s.d.).

Entre 2013 e 2014 ocorreu o último movimento em relação aos documentos anteriormente produzidos. A etapa denominada de "Atualização da Proposta Curricular de

Santa Catarina" objetivou a elaboração de novos documentos por Área do Conhecimento, coadunando-os às novas demandas curriculares e educacionais advindas das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, pelo Ministério da Educação. O processo de construção coletiva, contou com a participação de educadores de todo o estado catarinense.

Os estudos propiciaram identificar que os pressupostos teóricos nos remetem a uma concepção de homem, de mundo e de educação, que precisam permear o processo de formação nas escolas catarinenses, cujas intencionalidades políticas e pedagógicas estão expressas no PPP de cada escola e que se materializam mediante a prática pedagógica docente.

Após os estudos sobre o processo histórico da PCSC e sua vertente teórica, elaboramos o Projeto de Intervenção I. Para tal, inicialmente, conhecemos a escola e realizamos a leitura de seu PPP. Identificamos que a PCSC é o marco teórico do referido Projeto, tendo como aporte os pressupostos do Materialismo Histórico Dialético e a concepção sociointeracionista (SÃO CARLOS/SC, 2015).

Segundo o PPP analisado, a escola deve promover uma educação que valoriza a cultura e que seja questionadora, progressista, humana e participante, instrumentalizando o estudante para o ensino universal, capacitando-o de tal forma que possa ser um agente transformador da sociedade (Idem). Entendemos que o PPP "dialoga" com a PCSC, quando esta considera a escola como um espaço democrático e comprometido com a formação integral do sujeito, com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária (FERRI, 2015).

Após a leitura do PPP, realizamos a entrevista com os professores baseada no contexto geral da escola como: o nível de ensino que atende; como são definidos os conteúdos a serem trabalhados; conhecimentos sobre o PPP; avaliação do processo educativo; relação da temática da Diversidade e formação continuada.

Entre os entrevistados, estavam dois professores do Ensino Médio, das disciplinas de Matemática e Sociologia, e uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental. De acordo com os mesmos, os conteúdos seguem uma sequência de acordo com as séries e os livros didáticos adotados pela escola. Também informaram que realizam planejamento em cada início de ano e que o plano final recebe adequações ao longo do ano, para enquadrar-se na realidade das turmas. Os professores não citaram o PPP como referência para sua prática pedagógica e tão pouco se reportaram à PCSC.

Em relação à Diversidade e o envolvimento do tema com a disciplina, citaram que o mesmo é importante e que o abordam a partir da conversação ou questionamentos aos alunos para fazê-los pensar em diferentes temas. Ainda citaram algumas ações interdisciplinares, em forma de projetos, para problematizar temas transversais de forma coletiva e que ocorrem ao longo do ano letivo. Por último, os professores responderam que participam de formação continuada envolvendo conceitos da PCSC quando há dias de estudos ou cursos de capacitação ofertados pela SED. A professora do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, reportou-se à formação por intermédio do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

À vista disso, identificamos um descompasso entre intencionalidade e ação, uma vez que o PPP da escola reportava-se à PCSC, porém, em nenhum momento foi citado pelos professores. Por outro lado, mencionaram ações interdisciplinares que poderiam se alinhar à PCSC, bem como, a abordagem do tema Diversidade em suas aulas.

3 MÓDULO II – DIVERSIDADES

O tema Diversidade foi a ênfase da segunda fase do curso. A Diversidade na PCSC (2014) surge como elemento fundante da atualização curricular e como princípio formativo. “Entende-se diversidade como característica da espécie humana: seres diversos em suas experiências de vida históricas e culturais são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo” (SANTA CATARINA, 2014, p. 54).

Esta perspectiva está implicada com a ideia de que as diferenças de identidades são constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades. Essas relações socioculturais constituem os sujeitos históricos, na produção e reprodução de suas existências (SANTA CATARINA, 2014).

A partir dos estudos realizados nos encontros presenciais e no ambiente virtual, que permitiram nossa instrumentalização para o conhecimento do tema, iniciamos o Projeto de Intervenção II, que foi realizado na mesma escola do módulo anterior. Como já conhecíamos a escola, partimos para a releitura do PPP para averiguar o que nele constava a respeito do tema, bem como, entrevista com professores. As perguntas basearam-se nas leituras e estudos realizados no decorrer do Módulo II, como: o que é Diversidade, quem são os sujeitos; se este tema é importante para trabalhar na escola e por que; quais sujeitos da Diversidade mais aparecem na escola e na comunidade; se existe preconceito e discriminação; se sim, o que é

feito; como é a relação das temáticas da Diversidade com a disciplina ou área do conhecimento de sua atuação e com que frequência trabalha o tema.

O PPP da escola apresenta em um dos subtítulos o tema "Diversidade e Temas Transversais", no qual há a menção sobre o Núcleo de Educação e Prevenção (NEPRE), para atuar nas temáticas: "DST, AIDS, [...], Sexualidade e Educação Sexual e Reprodutiva" (SÃO CARLOS/SC, 2014). Outro subtítulo é a Cultura Afro, trabalhado nas disciplinas de História, Filosofia e Sociologia (Idem). Em seguida, há menção à Educação Inclusiva e nela se enquadram os educandos que apresentam restrição física, mental, ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que podem causar limitação ao desempenho de uma ou mais atividades da vida diária (Idem).

A Diversidade é apresentada no PPP analisado como riqueza, pois permite troca e, consequentemente, a ampliação das capacidades cognitivas, permitindo soluções de forma compartilhada, que deve possibilitar a construção de um sujeito interativo, a partir de um processo constante de incorporação da cultura, que é mediada por diferentes sujeitos e atividades (Idem). O PPP também faz referência às pessoas com deficiência, afirmando que sua inclusão deve ocorrer sem preconceitos e menciona a necessidade do segundo professor de turma e o professor da sala de Recursos Multifuncional (Idem).

Com relação às entrevistas, a gestora relatou que devemos respeitar cada um a partir de sua diferença, independente de cor, raça, etc, sejam estudantes, professores ou direção. Segundo a mesma, o tema é trabalhado todos os dias, pois, todas as Diversidades estão presentes no contexto escolar e que, apesar da abordagem do tema, ainda há os que não aceitam ou respeitam as diferenças.

As três professoras optaram por responderam juntas as perguntas. Relataram que todos estão envolvidos com o tema e que este abrange raça, religião, condições econômicas, culturais, políticas. Que em tudo somos diferentes, e essas diferenças devem ser reconhecidas e respeitadas. Ressaltaram ser importante e necessário trabalhar esse tema na escola, por ser ali o encontro das Diversidades, mas que é muito difícil por estar enraizado no sistema capitalista como elemento de exclusão, o que acaba afetando muito as pessoas. Afirmaram que na escola a questão de gênero é forte e complexa e, nesse caso, uma professora disse ser difícil julgar como hétero ou homossexual uma criança.

A mesma professora relatou que hoje em dia não se pode falar e olhar para as pessoas, pois, já é considerado preconceito e que há muita liberdade para experimentar. Quanto ao tema estar presente na disciplina, duas professoras, de Letras e Física, relataram

que todos os dias é necessário abordá-lo, mesmo que de forma indireta. A professora de Sociologia tem o tema como conteúdo a ser abordado em seu componente curricular.

Todavia, acreditamos que faltou aprofundamento sobre o tema ao que se refere às Diversidades presentes em nosso cotidiano, bem como, desconhecimento de como está apresentado no PPP da escola. A PCSC faz referência à Diversidade como direito: "os direitos de crianças, mulheres, jovens, idosos, homossexuais, negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros" (SANTA CATARINA, 2014, p. 55). E ainda, quando se relaciona esse tema como participante do percurso formativo, a PCSC evoca a discussão da educação para as relações de gênero; para a diversidade sexual; educação e prevenção; educação ambiental formal; das relações étnico-raciais, e as modalidades de ensino: a educação especial; a educação escolar indígena; a educação do campo e a educação escolar quilombola (SANTA CATARINA, 2014).

Num sentido geral, apesar de constar no PPP e dos professores demonstrarem um conhecimento relativo e que abordam o tema, percebemos que ainda há muito a ser construído e desconstruído em relação à Diversidade e os sujeitos da Diversidade nesta escola.

4 MÓDULO III – ÁREAS DO CONHECIMENTO: DIÁLOGOS EM ARTICULAÇÃO

O terceiro módulo consistiu na abordagem das Áreas do Conhecimento. Articular áreas e disciplinas e construir diálogo entre elas não é tarefa fácil. "Dialogar com as diferentes formas do conhecimento", de acordo com a PCSC (2014, p. 31) "exige pensar em estratégias metodológicas que permitam aos estudantes da Educação Básica desenvolver formas de pensamento que lhes possibilitem a apropriação, a compreensão e a produção de novos conhecimentos".

As Áreas do Conhecimento estão subdivididas na PCSC em Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática. Segundo a PCSC (2014), as Áreas do Conhecimento estão organizadas de tal forma, com vistas a superar a fragmentação curricular, na compreensão dos professores. Embora o objetivo seja preservar a identidade das disciplinas escolares, é preciso compreender seu agrupamento como um exercício inicial para o caminho de compreensão de uma formação integral, num percurso formativo menos fragmentado (SANTA CATARINA, 2014).

No terceiro módulo, o Projeto de Intervenção III, novamente foi realizado na mesma escola. Como o tema eram as Áreas do Conhecimento, era necessário (re)conhecer a prática

pedagógica do curso de origem. No nosso caso, a entrevista foi realizada com um professor de Educação Física, com as seguintes questões norteadoras: como as áreas se articulam na operacionalização das aprendizagens previstas; que aspectos se apresentam como consoantes e/ou discordantes entre o plano de ensino do componente curricular e o que está previsto no PPP da escola e desse mesmo plano com o que preconiza a PCSC (2014).

Iniciamos a conversa com o professor e perguntamos como a disciplina se articula com as outras, ou como as áreas se articulam. O professor afirmou, diferente dos professores entrevistados nos outros módulos, que é difícil ocorrer essa articulação, pois cada disciplina segue seu conteúdo sem haver diálogo. Acrescentou que, quando ocorre o trabalho em conjunto com as demais disciplinas é porque há algo em específico na escola, como datas comemorativas, entre elas a Páscoa, o Dia das Crianças, o Halloween, etc.

Quanto ao PPP da escola, o professor relatou que ainda não fez a leitura do mesmo, bem como da PCSC, mas que talvez apareça algo que se aproxime com ela em seu plano de ensino. Então, lendo o seu plano, percebemos que não há relação deste com o PPP e também não há menção à PCSC. Dessa forma, o professor não está de acordo com o que preconiza o PPP, quando este aponta que desde 1996 vem sendo construído e propondo novos caminhos para uma escola diferente e que "todas as questões que envolvem o fazer pedagógico e as suas relações com o currículo, conhecimento e com a função social da escola, obriga a um pensar e uma reflexão contínua de todos os envolvidos neste processo" (SÃO CARLOS, 2016, p. 6).

Após a análise do programa de ensino do professor, também analisamos os demais programas da Área de Linguagens, anexos ao PPP, na qual a Educação Física está integrada. Identificamos conteúdos comuns que poderiam ser explorados de forma coletiva, nas disciplinas de Língua Estrangeira Moderna Espanhol e Arte para o Ensino Médio (EM). Este último apresenta o corpo e suas relações, comunicação e expressão como conteúdo, a partir da abordagem; corpo, questões de gênero e sexualidade. O tema corpo ainda está presente no ensino de Arte nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, para que os estudantes se expressem com movimentos corporais ou ainda, utilizar o corpo como instrumento de representação, contando histórias, jogos teatrais, entre outros.

Não foram identificadas a previsão de ações que pudessem articular os temas comuns, embora estejam expressos nos programas de ensino. Em relação ao PPP, nada consta sobre a articulação entre as Áreas do Conhecimento ou disciplinas curriculares, mas citam a PCSC, que serve de embasamento teórico para a sua elaboração, "cujos princípios básicos encontram-se no materialismo Histórico Dialético, na concepção Sócio-Interacionista" (SÃO

CARLOS/SC, 2016, p. 21). Concepção esta que luta pela superação social e econômica e, independente da área do conhecimento, o conjunto curricular terá de produzir as condições de leitura e releitura do cotidiano para que este aluno sinta-se sujeito histórico (Idem).

Desse modo, reconhecendo que o PPP deve ser elaborado e reelaborado por todos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem da escola e que os pressupostos expressos na PCSC deveriam ser o fio condutor do mesmo, é preciso criar condições para que o coletivo da escola se aproprie de tais pressupostos, bem como, consiga propor intencionalidades políticas e pedagógicas de acordo com a cultura em que a escola está inserida.

Ao final da intervenção, elaboramos uma Atividade Orientadora de Ensino (AOE), que consistiu na organização do ensino a partir dos fundamentos da teoria Histórico Cultural. A PCSC (2014, p. 32) apresenta que "uma atividade é orientadora porque o professor parte do pressuposto de que o resultado final da aprendizagem é fruto das ações negociadas e tem consciência de que não domina o conjunto de fenômenos da sala de aula e da turma". Assim, as escolhas inerentes ao trabalho pedagógico têm por finalidade permitir aos sujeitos a ampliação de seus repertórios culturais, de modo que as vivências com os diferentes elementos culturais lhes permitam experienciar modos de ser e estar no mundo (Idem).

Uma das atividades de aprendizagem foi a elaboração de uma AOE. A mesma foi criada para a disciplina de Educação Física em articulação com todas as Áreas do Conhecimento e apresentada à escola. Porém, não foi colocada em prática em decorrência da dinâmica e tempo previsto para as atividades em contexto, servindo de contribuição aos professores e como modelo de atividade possível de ser realizada.

Em Seminário Regional ao final de 2016, com a presença de estudantes e docentes de todas as Licenciaturas da UNOCHAPECÓ, representantes de escolas envolvidas e das Gerências Regionais de Educação, todas as AOE's elaboradas foram socializadas. Os resultados do processo deste módulo também foram apresentados através dos relatos das AOE's criadas, um por instituição, em Seminário Estadual, realizado em Lages/SC em dezembro de 2016, para análise e avaliação do processo ofertado e vivenciado. A experiência permitiu uma reflexão coletiva, com grande impacto na formação acadêmica, considerando o volume e a riqueza de informações veiculadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Curso de Extensão "Organização Curricular na Educação Básica Catarinense", por intermédio das atividades de aprendizagens realizadas, nos permitiu aprofundar nossos conhecimentos sobre a PCSC, sobre tudo, possibilitou o (re)conhecimento da cultura curricular vigente na escola eleita. A análise da realidade pontou um intenso trabalho na perspectiva de instrumentalizar os estudantes da Educação Básica, porém, identificamos fragilidades do coletivo de professores diante da PCSC.

Embora o PPP traga alguns elementos da PCSC, acreditamos que ela deva ser melhor abordada em relação à sua vertente teórica e a forma de apresentação dos conteúdos previstos para o percurso formativo. Do mesmo modo, os professores demonstraram desarticulação com o PPP e o desconhecimento e a não utilização da PCSC como referência para a implementação de suas atividades pedagógicas, conforme seus dizeres e os registros em seus planos de intervenção (ensino).

Mesmo o PPP expressando elementos preconizados pela PCSC, como o aporte teórico e seus desdobramentos no cotidiano do processo de construção de conhecimentos e a formação dos sujeitos, os professores quase nada os consideram para sua prática docente, ou seja, o currículo prescrito não está presente no currículo em ação. As intencionalidades expressas no PPP, pouco são lembradas nas falas dos professores, que de acordo com seus dizeres, conduzem suas ações sem levar em consideração tal documento.

Nas limitações impostos pelo tempo para o presente trabalho, parece-nos que os professores planejam suas ações a partir do que preconizam os livros didáticos adotados. Vale destacar que o PPP e professores precisam estar em sintonia, ou seja, teoria e prática devem estar intensamente articulados. É pela prática docente que e a palavra escrita cria forma, produzindo sentidos e significados e que o sujeito intencionalizado se materializa.

Do mesmo modo, ações interdisciplinares foram citadas como constituintes do processo ensino-aprendizagem, mas não vimos isto se efetivar na fala dos professores, em especial, a fala do professor de Educação Física. Percebemos que o trabalho coletivo está fragilizado na escola, havendo discrepância entre discurso teórico e prática dos professores e as intencionalidades políticas e pedagógicas expressas no PPP institucional. Assim, não ocorre a articulação entre disciplinas e Áreas do Conhecimento, um dos tópicos analisados.

Esta discrepância entre elementos teóricos e práticos também aparece no PPP e na fala dos professores em relação ao tema Diversidade, sobre o qual vemos a necessidade de ampliação do conhecimento, tanto em relação a quem são os sujeitos da Diversidade e como precisam ser considerados, como a forma de abordar o tema nos diferentes componentes

curriculares. Embora os professores tenham relatado ações e abordagens em relação ao tema, as falas não foram portadoras de práticas docentes coletivas e recorrentes. Temas como gênero, sexualidade e deficiências parece serem bastante complexos e ainda causando muitas inquietações.

Desta forma, percebemos que o discurso dos professores expõe rupturas entre a teoria expressa no PPP e sua prática pedagógica, bem como, o distanciamento entre as Áreas do Conhecimento, o que nos leva a pensar sobre a necessidade de condições objetivas que favoreçam o estudo e a tomada de decisões coletivas.

Conhecer os pressupostos teórico-metodológicos da PCSC, compreender a Diversidade como princípio formativo e a importância da articulação entre as Áreas do Conhecimento, aliado às intervenções que nos mostraram a realidade prática, certamente foi importante para a nossa futura atuação como professores. O curso nos possibilitou conhecer a PCSC e nos fez pensar e repensar o que é ser professor, o que é ser e estar no dia a dia da escola, o que significa a complexa relação entre teoria e prática, ou seja, reconhecer a importância do papel do professor na materialização de propostas pedagógicas.

A experiência também nos mostrou a necessidade de condições adequadas para a busca por uma educação com qualidade e de como necessitamos, constantemente, participar de processos de formação, de qualificação, para desempenharmos nosso importantíssimo papel na sociedade, o de ser professor e mediar o processo de construção de conhecimentos e de pessoas.

REFERÊNCIAS

FERRI, Cássia. **Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina:** Histórico e Fundamentos. Curso de Extensão. Organização Curricular na Educação Básica Catarinense. 2015.

HENTZ, Paulo, HERTER, Marcos (orgs.). A Proposta Curricular de Santa Catarina e a teoria Histórico-Cultural. In: **I Congresso internacional de educação de Santa Catarina**. Florianópolis, SED, 1996.

RODRIGUES, Lilian Beatriz Schwinn. Da intencionalidade à ação: A proposta curricular de Santa Catarina diante da prática pedagógica. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, UNICS, Palmas, Paraná. 2003.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** Proesde Licenciatura. Disponível em: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/index.php?p=apresentacao>. Acesso em: 03/06/2016.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina, 2014.

SÃO CARLOS/SC. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico. Escola de Educação Básica Cardeal Arcoverde.** São Carlos-SC, 2014.

SÃO CARLOS/SC. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico. Escola de Educação Básica Cardeal Arcoverde.** São Carlos-SC, 2015.

SÃO CARLOS/SC. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico. Escola de Educação Básica Cardeal Arcoverde.** São Carlos-SC, 2016.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA: ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Josania Lima Portela Carvalhêdo[1]

Resumo: No presente artigo objetiva-se descrever o uso da aprendizagem colaborativa no curso de formação de professores, como estratégia formativa para a garantia da aprendizagem. O Presente artigo traz um recorte de parte da pesquisa em andamento intitulada "Formação inicial e continuada de professores e práticas educativas", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). De abordagem qualitativa descritiva, os dados empíricos foram coletados na disciplina Avaliação da Aprendizagem, em uma turma do quinto período do Curso de Pedagogia/UFPI, em 2018.1. Contou com a participação de vinte e três estudantes, distribuídos em cinco grupos de aprendizagem colaborativa. O estudo realizado evidencia que a aprendizagem colaborativa é uma estratégia de aprendizagem que possibilita ao grupo de forma coletiva construir aprendizagens, bem como viabiliza o desenvolvimento de habilidades requeridas pelo contexto profissional aos futuros professores. Avaliação da aprendizagem assumiu a dimensão formativa, propiciando o desenvolvimento individual e coletivo. Ao propor a estratégia da aprendizagem colaborativa, altera-se a visão de um aluno passivo e da aprendizagem individualizada. A interação entre os pares desencadeia reflexões que levam a aprendizagem, ao aprofundamento e a articulação teoria e prática.

Palavras-chave: Aprendizagem Colaborativa. Estratégia de aprendizagem. Avaliação da Aprendizagem. Formação de professores.

Abstract: This article aims to describe the use of collaborative learning in the teacher training course, as a formative strategy for guaranteeing learning. This article presents a section of the ongoing research titled "Initial and Continued Teacher Training and Educational Practices", developed at the Postgraduate Program in Education (PPGEd), Federal University of Piauí (UFPI). From a qualitative descriptive approach, the empirical data were collected in the subject Learning Assessment in a class of the fifth period of the Pedagogy Course / UFPI, in 2018.1. It counted on the participation of twenty-three students, distributed in five groups of collaborative learning. The study shows that collaborative learning is a learning strategy that enables the group to collectively build learning, as well as enable the development of skills required by the professional context of future teachers. Assessment of learning has taken on the formative dimension, propitiating individual and collective development. In proposing the strategy of collaborative learning, the vision of a passive student and of individualized learning changes. The interaction between peers triggers reflections that lead to learning, deepening and articulating theory and practice.

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC e professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, do Centro de Ciências da Educação – CCE, da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – NEFORPE. E-mail: josaniaportela@gmail.com.

Keywords: Collaborative Learning. Learning strategy. Evaluation of learning.Teacher training.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido objeto de muitas reflexões, requerendo a adoção de novo paradigma educacional que propõe um perfil do profissional a ser formado com capacidade de mobilização dos saberes e de continuar aprendendo, a fim de responder as demandas da prática pedagógica no século XXI. Nesse sentido, segundo Behrens (2008), no contexto atual, a formação profissional deve renunciar a visão estanque e reducionista de conviver com o universo; aceitar o questionamento intermitente dos problemas e das suas possíveis soluções; reconhecer que a visão unilateral/unidimensional da ciência tradicional não dá conta da realidade complexa; e, reconhecer que a realidade apresenta várias dimensões compostas de redes de relações.

Neste contexto de profundas transformação, a partir de estudos desenvolvidos com vistas a refletir sobre a formação de professores, no presente artigo apresentamos os resultados de parte da pesquisa em andamento intitulada "Formação inicial e continuada de professores e práticas educativas", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Como objetivo, nos propomos neste recorte, descrever o uso da aprendizagem colaborativa, no curso de formação de professores, como estratégia formativa para a garantia da aprendizagem. O estudo foi desenvolvido numa turma do quinto período do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na disciplina avaliação da aprendizagem. Contou com a participação de vinte e três estudantes, distribuídos em cinco grupos de aprendizagem colaborativa.

Como a pesquisa que ora se delineia possui abordagem qualitativa descritiva, há grande esforço na descrição do uso da aprendizagem colaborativa nos cursos de formação de professores e, por esse motivo, todos os detalhes percebidos são passíveis de avaliação, sendo a descrição pertinente por se pretender que nenhum detalhe fuja ao olhar do pesquisador. Nessa perspectiva, a pesquisa adotará a postura "de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo" (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p.49).

Uma vez que a pesquisa qualitativa assume caráter descritivo, seu interesse é observar o fenômeno fazendo sua descrição, classificação e análise, objetivando a explicação da

relação causa e efeito, ou seja, busca a compreensão dos fatores que influenciam ou causam determinado fenômeno (OLIVEIRA, 2010). Os fenômenos educativos são dinâmicos e requerem muita atenção do pesquisador que pretende descortinar suas peculiaridades, detendo-se nas relações que se estabelecem no tempo e no espaço da pesquisa para tornar possível a percepção e determinação da natureza do fenômeno.

Neste artigo, o objeto de estudo a ser descrito é o uso da metodologia no processo educativo denominado de aprendizagem colaborativa, que segundo Torres, Alcântara e Irala (2004), "[...] é uma estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo" (p. 3).

Esta estratégia foi utilizada pelo entendimento de que, ao mediar o processo de ensino-aprendizagem, o professor deve estabelecer uma relação dialógica que favoreça a aprendizagem, valorizando não apenas o diálogo professor-aluno, mas também aluno-aluno, como elemento motivador e incentivador do desenvolvimento individual e coletivo dos seus alunos.

Como estabelecer uma relação dialógica de forma a favorecer a aprendizagem? Sabemos que implica em romper essa distância professor-aluno e aluno-aluno de forma a promover a aprendizagem. Faz parte do papel mediador do professor garantir a troca de conhecimentos e de experiências, pois, a postura profissional do professor responsável apenas pela transmissão de informações, precisa ser redimensionada para uma condição de mediador que permitirá o aluno construir seu próprio conhecimento, seja de forma autônoma, na interação professor-alunos e/ou na interação com seus pares, como propõe a aprendizagem colaborativa.

Rompendo a perspectiva do ensino tradicional, uma das habilidades que o professor deve desenvolver, é saber ouvir. Ao ouvir, o professor acompanha a aprendizagem do aluno, seja ao ingressar na disciplina, numa avaliação diagnóstica, seja ao longo do seu desenvolvimento, numa perspectiva formativa. Portanto, no ensino superior deve haver parceria e corresponsabilidade para que a aprendizagem seja garantida, e a atitude de escuta do professor é importante neste processo. Além de que, essas estratégias de aprendizagem, são importante componente formativo para os profissionais em formação, pois quando essas práticas colaborativas são desenvolvidas nos cursos de formação de professores, possibilita que as experiências vividas no processo de formação inicial possam ser replicadas na educação básica, no exercício profissional futuro dos graduandos.

Mas, como despertar o interesse e motivar os alunos para a aprendizagem? A resposta ao questionamento passa, necessariamente, pela compreensão do que é ensinar e do que é aprender, requer do professor condições de planejamento da sua aula que envolve a pesquisa, o uso de estratégias de ensino diversificadas e outros aspectos que a formação pedagógica possibilita relativos à compreensão da sua importância para o processo de ensino-aprendizagem, para que, embora a motivação seja intrínseca ao sujeito, a aula seja também propulsora de aprendizagens significativas.

Este ensaio, parte desta investigação em andamento, na intenção do alcance ao objetivo proposto. Neste recorte, apresentamos os resultados parciais do estudo, estruturamos o texto em três seções: na seção introdutória, contextualizamos, apresentamos o objetivo e problematizamos o estudo, além de delinearmos os aspectos metodológicos da investigação e a estrutura do texto. Em seguida, apresentamos os fundamentos teóricos que norteiam a pesquisa, refletindo acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa e como a aprendizagem colaborativa pode ser utilizada na garantia das aprendizagens. Na sequência, apresentamos os dados empíricos do estudo, que são analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Por fim, apresentamos nossas considerações Finais, intencionando apresentar as conclusões acerca do recorte da investigação realizada, o que nos propusemos neste texto.

ESTRATÉGIA PARA GARANTIA DA APRENDIZAGEM: PERSPECTIVA FORMATIVA DA AVALIAÇÃO

Na avaliação da aprendizagem no contexto acadêmico, como no escolar, há ênfase na prática avaliativa do uso da prova escrita por parte dos professores, sempre com a justificativa de que o grande quantitativo de alunos impede o uso de outros instrumentos ou estratégias de aprendizagem. Apesar da prova, por si só, não ser um instrumento bom ou ruim, como afirma Carvalhêdo (2012), a fim da garantia da aprendizagem, o professor deve tomar decisões pedagógicas que supere a prática avaliativa classificatória, centrada no conteúdo, sem muitas possibilidades de desenvolvimento pelos estudantes das competências cognitivas mais complexas, além da necessidade de variar o uso de instrumentos, a fim de oportunizar a avaliação de outras competências e habilidades dos alunos, como da oralidade, de sistematização do pensamento, de argumentação e de crítica, de convívio coletivo, entre outros.

Compreendemos que na formação de professores é essencial essa percepção acerca das possibilidades existentes, mas, principalmente, em possibilitar ao professor o acesso as inovações disponíveis, pois, ao planejar a sua disciplina, como atividade educacional e política, o professor necessita ter conhecimento das diversas estratégias metodológicas que possam favorecer as aprendizagens para a tomada de decisão quanto às opções mais adequadas às situações de ensino com fundamento teórico.

Com esta responsabilidade, o profissional professor deve dispor de conhecimentos pedagógicos dos quais possa lançar mão para fundamentar a sua prática, certo de que modelos preestabelecidos não comportam a complexidade do contexto educacional atual, mas que, para a tomada de decisões diante das opções metodológicas existentes de forma racional e técnica, deve considerar o conhecimento das dimensões do processo educativo, para a garantia da aprendizagem.

Para Libâneo (2013, p. 246), como o trabalho docente é uma atividade complexa, consciente e sistemática, que tem como foco a aprendizagem do aluno, o planejamento é essencial como "[...] processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente", que deve ser articulada ao projeto de formação da instituição e ao contexto social.

Em se tratando da prática avaliativa, o que comumente ocorre no contexto acadêmico é o uso da avaliação classificatória e certificadora em que a prova encerra a etapa e, mesmo que o aluno não obtenha resultados satisfatórios, não se faz nada para reverter a situação. Quanto ao uso do instrumento prova, embora algo já tenha sido alterado quanto ao seu estilo, dando ênfase atualmente ao entendimento da fórmula e sua aplicabilidade, sem requerer a simples memorização, continua sendo utilizada a avaliação numa perspectiva autoritária quando causa estresse, nervosismo, nos alunos, consequentemente, resulta em um percentual elevado de reprovações.

Outro aspecto que nos chama a atenção, é o uso autoritário da avaliação, pois os professores compreendem ser o aluno o único responsável pela sua aprendizagem. Não estamos negando a responsabilidade do aluno pela sua aprendizagem, mas ressaltando a corresponsabilidade do professor, que precisa, na nossa compreensão, avançar na concepção formativa da avaliação, de forma que possa percebê-la como aliada do trabalho docente, fornecendo importantes dados para orientá-lo, na condução do processo com vistas a garantia da aprendizagem.

Os professores devem compreender a avaliação em suas diferentes funções dentro do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as modalidades, além da ênfase que deve

ser dada à perspectiva formativa, de forma a regular o processo educativo, assegurando a aprendizagem dos estudantes, conforme enfatiza Carvalhêdo (2012).

Quanto à avaliação da aprendizagem, não é compreendida na perspectiva formativa, mantêm uma prática autoritária, por conseguinte, estressante, centrada na classificação, na reprodução dos conteúdos e memorização. Ênfase no instrumento prova, sem a diversificação que possibilita a verificação de aprendizagens de diversas áreas, na formação integral do profissional, como ressaltamos anteriormente.

Para modificar a postura diante da avaliação, adotando uma perspectiva formativa, Vasconcelos (2005), alerta para a necessidade de busca pelo professor de algumas alternativas dentro das possibilidades da sua ação, dentro do que está ao seu alcance fazer, buscando práticas que correspondem aos princípios assumidos no projeto de formação, com vistas a atender às necessidades do contexto atual.

A primeira linha de ação indicada por Vasconcelos (2005, p. 68) trata da alteração da metodologia de trabalho em sala de aula. Como observamos anteriormente, "[...] não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo e alienante". Portanto, a avaliação só muda quando muda também a prática pedagógica como um todo e deixa de ser centrada na reprodução do conteúdo.

Deve, portanto, mudar a concepção que fundamenta as práticas, pois, segundo Sales (2002, p. 74), só se muda a prática quando se alteram "[...] as premissas, os fundamentos, a teoria que ilumina a prática", visto que, segundo a autora, a prática não é um ato neutro, desvinculado de opções teóricas. Quando mudarem as concepções do que é ensinar, do que é aprender e do que é avaliar, com certeza mudaram as práticas de ensino e de avaliação, para a garantia da aprendizagem, assumindo esta um novo delineamento também.

Na sequência, a segunda linha, de acordo com Vasconcelos (2005), visa diminuir a ênfase na avaliação classificatória. Essa perspectiva enfatiza a avaliação do processo em detrimento do produto, pois a ênfase da avaliação no processo de ensino-aprendizagem deve ser na perspectiva formativa, a fim de regular as aprendizagens. Embora seja requerida ao professor a avaliação certificadora ao final de cada etapa de ensino, se a avaliação acontece durante todo o processo a fim de ajustá-lo, garantindo a aprendizagem, a certificação será com certeza consequência.

Outra linha de ação, a terceira apontada por Vasconcelos (2005, p. 80), é o redimensionamento do conteúdo da avaliação, deixando de ser decorativa para "[...] ser reflexiva, relacional e compreensiva", buscando explorar aquilo que é significativo, de forma

contextualizada e interdisciplinar. Não se admite no contexto atual que o ensino seja centrado nos conteúdos pelos conteúdos, com ênfase na memorização e na sua reprodução, mas que possa ser a aprendizagem significativa.

Na perspectiva de Moretto (2008, p. 16), aprendizagem significativa, é "dar sentido à linguagem que usamos, é estabelecer relações entre os vários elementos de um universo simbólico, é relacionar o conhecimento elaborado com os fatos do dia-a-dia, vividos pelo sujeito da aprendizagem ou por outros sujeitos".

Dando continuidade, a exploração das ideias de Vasconcelos (2005), a quarta linha faz referência à postura que o professor deve assumir diante dos resultados da avaliação, pois a avaliação é um processo em que os dados coletados, após análise, devem resultar em uma tomada de decisão, seja em relação ao prosseguimento do processo educativo, seja em relação aos ajustes requeridos: quanto à metodologia utilizada, ao atendimento individualizado ou outras decisões sempre que necessário à garantia da aprendizagem, numa perspectiva formativa da avaliação.

Por último, a quinta linha de ação apontada pelo teórico diz respeito à conscientização da comunidade educativa quanto ao significado da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, superando a perspectiva deformada que vem sendo adotada na escola: de classificação, de controle e de punição, para a compreensão da avaliação como recurso para a garantia da aprendizagem, numa dimensão formativa.

Nosso estudo, parte da premissa de que, como afirma Vasconcelos na quarta linha, na perspectiva formativa, a tomada de decisão com base nos resultados é parte do processo avaliativo. Para ser avaliação autêntica, ou seja, com intenção formativa, segundo Castillo Arredondo e Diago (2009), deve apresentar uma estrutura característica do processo: obter informações, formular juízos de valor e tomar decisões.

Para obter informações, na prática avaliativa se faz uso de instrumentos e técnicas que Luckesi (2011) denomina de instrumentos para a coleta de dados para a avaliação da aprendizagem, que, como apontado anteriormente por Vasconcelos (2005), devem ser diversificados.

Após a coleta de dados, estes devem ser analisados, de forma que a sua interpretação possa fundamentar um juízo de valor. Com base no julgamento, será possível tomar decisões acertadas para a garantia da aprendizagem. Para Castillo Arredondo e Diago (2009, p. 39), "o processo deve desembocar em uma tomada de decisão, que pode ser de diferente natureza, de acordo com a análise efetuada e com as necessidades detectadas no aluno".

Dessa forma, a avaliação torna-se instrumento da ação pedagógica (CASTILLO ARREDONDO; DIAGO, 2009), quando fornece elementos ao professor para avançar ou redimensionar a prática pedagógica. Assim, para os alunos que avançaram na aprendizagem, o ensino cumpriu os seus objetivos, objeto e razão de ser da academia, com a promoção da aprendizagem. Para os que apresentaram dificuldades ou lacunas, cumpre aos mediadores intervir para sua superação. Mas para isso, os dados devem ser qualitativos, pois a quantidade não é reveladora das dificuldades. Só a dimensão qualitativa da avaliação é capaz de proporcionar elementos de informação sobre as não aprendizagens, dando condições ao mediador de intervir para transformação da situação existente.

Nesta perspectiva, como estratégia de aprendizagem, a aprendizagem colaborativa promove a aprendizagem dos membros do grupo por meio da troca de informações, sendo cada aluno responsável pela sua própria aprendizagem e, ao mesmo tempo, responsável pela aprendizagem dos integrantes do grupo, além de desenvolver habilidades necessárias ao trabalho em grupo, requeridas pelo perfil do profissional para atuar no século XXI.

Como o grupo é composto por seus pares, a proximidade e a intimidade entre os integrantes colabora para que todos possam se manifestar, discutir, socializar suas dificuldades e dúvidas, de forma a colaborar com a aprendizagem. Portanto, no contexto acadêmico, o estudo assume a premissa de que o conhecimento é socialmente produzido e a apropriação do conhecimento ocorre na interação com o objeto de conhecimento e nas trocas interrelacionais, seja professor-aluno ou aluno-aluno.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA: O USO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na perspectiva formativa da avaliação, após a coleta de dados, sua interpretação e a partir da formalização do juízo de valor, com base nos resultados que apontavam para a necessidade de intervenção para a garantia da aprendizagem, no estudo desenvolvido foram organizados 05 (cinco) grupos de aprendizagem colaborativa, com os 23 (vinte e três) estudantes do 5º (quinto) período do Curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo 03 (três) grupos com 05 (cinco) integrantes e 02 (dois) grupos com quatro integrantes. O estudo foi estruturado em cinco etapas.

Na primeira etapa, após a correção da prova, com base na análise qualitativa dos dados coletados no processo avaliativo por meio do instrumento, foram identificadas as dificuldades e as lacunas a serem superadas no processo de construção do conhecimento. De posse desses

dados, a professora elaborou um quadro demonstrativo da situação de aprendizagem e não-aprendizagem dos estudantes, colocando a situação de cada estudante em relação aos conteúdos trabalhados, considerando as respostas apresentadas nas questões da prova.

Na segunda etapa, foram divididos os estudantes em grupos de aprendizagem colaborativa, sendo que os grupos foram formados de forma mista, considerando como integrante de cada grupo, estudantes cujos resultados foram satisfatórios e estudantes com resultados insatisfatórios no processo avaliativo. A partir do quadro elaborado na primeira etapa do estudo, para cada grupo foi indicado pela professora um estudante para ser o coordenador, dentre os que obtiveram resultados satisfatórios no processo avaliativo, ou seja, aquele com o melhor resultado, sempre considerando, na formação dos grupos, a presença de alunos com níveis diferentes de aprendizagem: alto (coordenador), mediano e baixo, além de aprendizagens diferenciadas com relação aos diversos conteúdos contemplados na disciplina. Essa organização se deu em razão do entendimento de que as estratégias de aprendizagem envolvendo os grupos de aprendizagem colaborativa:

> [...] são centradas na construção do conhecimento e na colaboração entre pares. Colaboração esta que não visa a uma uniformização, já que respeita os alunos como indivíduos diferentes, que na heterogeneidade produzem e crescem juntos. [...]. É na heterogeneidade que se estabelecem novas formas de relações entre pares. (TORRES, ALCANTARA, IRALA, 2004, p. 12).

A terceira etapa foi de orientação aos grupos de aprendizagem colaborativa pela professora, a partir de um roteiro de estudo com indicação dos conteúdos e das atividades que deveriam ser realizadas pelo grupo, agenda de encontros, locais dos encontros e a forma de socialização do estudo. Os encontros foram decididos por cada grupo quanto ao local e horário. Cada coordenador assumiu a responsabilidade de controle da frequência e elaboração do relatório das atividades desenvolvidas. De acordo com Torres, Alcântara e Irala (20012, p 13), "O professor na aprendizagem colaborativa deve criar atividades que ajudem os estudantes a descobrirem e tirarem vantagem da heterogeneidade do grupo para aumentar o potencial de aprendizagem de cada membro do grupo".

A quarta etapa foi a de socialização da experiência dos grupos de aprendizagem colaborativa em que foram relatados os resultados alcançados com relação ao estudo, ao desenvolvimento das atividades, a interação entre os participantes e as contribuições para a aprendizagem. Após o encontro de socialização, foi agendada uma nova aplicação do instrumento prova para a certificação exigida pela Instituição de ensino, opcional para os estudantes, tanto para os estudantes que não alcançaram a média na avaliação realizada, como

para os que alcançaram a média, mas optaram por realizar a avaliação novamente, após a consolidação do estudo em grupo.

Na quinta etapa, os coordenadores de cada grupo entregaram o relatório, cujas impressões sobre a atividade colaborativa desenvolvida são explicitadas no presente texto, quanto a participação dos estudantes, a interação com os pares, os limites da aprendizagem colaborativa e suas vantagens. Para manter o anonimato dos participantes, identificamos os coordenadores com a inicial do seu nome.

Quanto a participação verificamos que todos participaram, ou seja, a frequência aos encontros foi integral, tendo sido valorizada a atividade de aprendizagem pelos estudantes. Em relação a interação entre os pares, vejamos os relatos dos coordenadores, a seguir:

> A leitura dos conteúdos e a discussão coletiva, nos ajudou bastante na compreensão de algumas partes do texto que, na leitura individual não tínhamos compreendido. Esclarecemos dúvidas uns com os outros e nos sentimos mais à vontade para expor nossas ideias e opiniões. (Coordenador G).
>
> Com o trabalho em grupo e a troca de informações, a apreensão dos conhecimentos foi maior e mais enriquecida. Tanto para mim, quanto para os outros. (Coordenador T).
>
> A leitura do material coletivamente e a discussão coletiva contribuiu para o processo de construção do conhecimento, considerando o conhecimento como dinâmico e não estático, interacional, adquirido por meio das experiências socializadas. (Coordenador L).
>
> Na discussão, interação, eles me trouxeram pontos que eu não havia observado na leitura dos textos. Assim, aprofundei o entendimento de alguns tópicos dos conteúdos, além das dúvidas dos outros participantes terem sidos superadas. (Coordenador M)
>
> Foi possível esclarecer algumas dúvidas com relação aos conteúdos, entendendo-os de uma maneira mais leve. (Coordenador D)

Os dados nos revelam que a atividade favoreceu a aprendizagem não apenas dos alunos que apresentaram resultados insatisfatórios, mas os coordenadores, indicados por serem os estudantes com os melhores resultados entre os pares, demonstraram que a interação favoreceu a compreensão de aspectos que ainda não estavam bastante claros ou que não haviam sido observados ou favoreceu o seu aprofundamento (Coordenadores G, T e M).

A interação também favoreceu a articulação teoria e prática, pois, como afirma o Coordenador L, as experiências relatadas no grupo e a própria interação possibilitou a exemplificação dos conteúdos, de forma que percebessem como dinâmico e interacional.

Também relataram que se sentiram mais à vontade, o que favoreceu a aprendizagem, visto que estavam discutindo entre pares (Coordenador G). Além disso, o próprio estudo se tornou mais leve quando compartilhado, como afirma o Coordenador D.

Na verdade, na aprendizagem colaborativa, "Com as atividades planejadas, pretende-se um movimento espiral, uma sucessão de equilíbrios e desequilíbrios, um estar aberto para o novo, um coordenar do diálogo entre os conhecimentos e experiências anteriores e o que de novo se apresenta" (TORRES; ALCÂNTARA; IRALA, 20012, p. 15).

Com base nos dados coletados, foram apontados as vantagens e os limites da aprendizagem colaborativa. Quanto as vantagens, vejamos os relatos dos coordenadores:

> Maior interação entre os alunos, desenvolvimento das habilidades relativas a oralidade, responsabilidade pela própria aprendizagem e dos seus colegas. (Coordenador G).
>
> O compartilhamento do conhecimento, ampliação das informações, processo de aprendizagem contínuo. Em colaboração o conhecimento flui, se expande. (Coordenador T).
>
> Desenvolvimento da cooperação e da responsabilidade coletiva. (Coordenador L).
>
> Troca de informações, construção do conhecimento através da interação. Confronto de ideias, questionamentos construtivos. (Coordenador M).
>
> Pode-se tirar dúvidas e compreender melhor a temática estudada por meio de uma conversa menos formal com os colegas, chegando a uma aprendizagem mais prazerosa. (Coordenador D).

São várias as vantagens da estratégia de aprendizagem colaborativa como podemos verificar nos relatos dos coordenadores, desde tornar a aprendizagem prazerosa como o desenvolvimento da oralidade, entre outras apontadas. Em relação aos limites, estes apontaram: a quantidade dos conteúdos abordados na disciplina (Coordenador G), conseguir tempo comum de todos os componentes do grupo para as reuniões (Coordenador T), concentração na atividade por parte de todos os membros do grupo (Coordenador L), oportunizar a participação de todos, pois alguns monopolizam a fala (Coordenador D). O Coordenador M não apontou limites na estratégia aprendizagem colaborativa.

Compreendemos a existência tanto de vantagens como de limites ao desenvolvimento da atividade. Para atenuar os limites, o planejamento é fundamental, além do respeito as ideias, aos valores, crenças e aos estilos de vida de cada participante do grupo, "[...] de modo a provocar rupturas, a desafiar os educandos, levando-os a formar uma comunidade de aprendizagem coesiva e reflexiva, cujos membros trabalhem para alcançar objetivos comuns" (TORRES; ALCÂNTARA; IRALA, 20012, p 14).

CONCLUSÕES

O estudo realizado evidencia que a aprendizagem colaborativa é uma estratégia de aprendizagem que possibilita ao grupo de forma coletiva construir aprendizagens, bem como viabiliza o desenvolvimento de habilidades requeridas pelo contexto profissional aos futuros professores.

Neste contexto, o caráter da avaliação assumiu outra dimensão: a formativa, propiciando o desenvolvimento individual e coletivo. Dessa forma, a avaliação deixa de ser uma prática pontual, isolada, convertendo-se em um processo contínuo de reflexão crítica, apontando para um processo dinâmico e assumindo a perspectiva formativa.

Ao propor a estratégia da aprendizagem colaborativa, altera-se a visão de um aluno passivo e da aprendizagem individualizada. A interação entre os pares desencadeia reflexões que levam a aprendizagem, ao aprofundamento e a articulação teoria e prática, a partir de atividades que as favoreçam.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Ed. do Porto, 1999.

CARVALHÊDO, J. L. P. A avaliação no contexto da prática pedagógica do professor da educação Básica. In: _____. CARVALHO, A. D. F. **Conversas Pedagógicas**: elementos da construção da identidade docente. Volume II. Teresina: EDUFPI, 2012.

CASTILLO ARREDONDO, S.; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Curitiba: IBPEX, 2009. p. 277-297.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2010.

SALES, J. de O. C. B. Aprendendo com a avaliação. In: LIMA, Maria do Socorro Lucena; _____. **Aprendiz da prática docente**. Fortaleza: Edições Demócrito, 2002. p. 73 – 81.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.13, p. 129-145, set./dez. 2004. p. 1-17.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2005.

A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARS NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA E OS DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

KLOCHINSKI, Juliane Cristina[1]
PORTELINHA, Ângela Maria Silveira[2]

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar a implementação das DCNCP recorrendo aos resultados das pesquisas realizadas nesse âmbito. Para tanto, mapeou-se os resultados das teses e dissertações sobre os desdobramentos da implantação das DCNCP adotando como procedimentos metodológicos a abordagem quantitativa e qualitativa articulada à pesquisa bibliográfica e análise documental. Foram utilizados documentos oficiais (Parecer CNE/CP n. 5/2005 e a Resolução CNE/CP n. 1/2006) e as dissertações e teses defendidas no período de 2006 a 2018. Efetuou-se consulta no Banco de teses da Capes e Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações empregando as seguintes palavras de busca: pedagogia, diretrizes curriculares, pedagogo, formação de professores, curso de pedagogia. Os trabalhos foram catalogados e agrupados em 4 (quatro) categorias de conteúdo: saberes e práticas pedagógicas, relação teoria e prática, estágio e pesquisa e políticas curriculares. Tal categorização possibilitou a identificação das contribuições das pesquisas relativas à formação em Pedagogia considerando a organização e os domínios curriculares necessários ao profissional licenciado nesse curso. Os resultados das pesquisas reafirmam as problemáticas apontadas no processo de regulamentação das DCNCP. Evidencia-se, a dicotomia na relação teoria e prática ao mesmo tempo em que se busca construir a articulação entre docência, gestão e pesquisa.

Palavras-Chave: Curso de Pedagogia. Diretrizes Curriculares. Formação de professores. Pesquisa.

LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS DIRECTRICES CURRICULARES NACIONALES PARA EL CURSO DE PEDAGOGÍA Y LOS DESARROLLOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Resumen: El objetivo de este trabajo es analizar la implementación de las DCNCP recurriendo a los resultados de las investigaciones realizadas en ese ámbito. Para ello, se mapearon los resultados de las tesis y disertaciones sobre los desdoblamientos de la implantación de las DCNCP adoptando como procedimientos metodológicos el abordaje cuantitativo y cualitativo articulado a la investigación bibliográfica y análisis documental. Se

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste/Francisco Beltrão, membro do grupo de pesquisa "Educação Superior, Formação e Trabalho Docente – Gesfort". E-mail: julianeklochinski@hotmail.com
[2] Doutora em Educação, Professora do Curso de Pedagogia e Mestrado em Educação, Unioeste/Francisco Beltrão, Líder do grupo de pesquisa "Educação Superior, Formação e Trabalho Docente – Gesfort". E-mail: amportelinha@yahoo.com.br

utilizaron documentos oficiales (Dictamen CNE / CP nº 5/2005 y la Resolución CNE / CP nº 1/2006) y las disertaciones y tesis defendidas en el período de 2006 a 2018. Se realizó una consulta en el Banco de tesis de Capes y, Biblioteca digital Brasileña de Tesis y Disertaciones empleando las siguientes palabras de búsqueda: pedagogía, directrices curriculares, pedagogo, formación de profesores, curso de pedagogía. Los trabajos fueron catalogados y agrupados en 4 (cuatro) categorías de contenido: saberes y prácticas pedagógicas, relación teoría y práctica, etapa e investigación y políticas curriculares. Tal categorización posibilitó la identificación de las contribuciones de las investigaciones relativas a la formación en Pedagogía considerando la organización y los dominios curriculares necesarios al profesional licenciado en ese curso. Los resultados de las encuestas reafirman las problemáticas señaladas en el proceso de regulación de las DCNCP. Se evidencia, la dicotomía en la relación teoría y práctica al mismo tiempo en que se busca construir la articulación entre docencia, gestión e investigación.

Palabras clave: Curso de Pedagogía. Directrices Curriculares. Formación de professores. Investigación.

1 INTRODUÇÃO

Desde sua criação até os dias atuais, o curso de Pedagogia enfrenta desafios na construção de sua identidade. Notamos isso durante sua história, onde em diferentes momentos reconfigurou-se a organização curricular do curso com o objetivo de formar ora o professor/técnico, ora o pedagogo especialista e ora o pedagogo professor.

O curso de Pedagogia, teve início em 1939, neste modelo formava-se o bacharel e o licenciado. Com duração de três anos formava-se o bacharel, e, para obter o diploma de licenciado era necessário cursar mais um ano do curso de Didática. Como bacharel, o pedagogo atuaria como técnico em educação e como licenciado poderia atuar como professor das Escolas Normais, lecionar filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio.

Com o Parecer 251/62 de Valnir Chagas, define-se a duração do curso para quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura. De acordo com este Parecer, forma-se o professor para o nível secundário e superior em nível universitário e na pós-graduação fariam os estudos para as demais atribuições dos técnicos educacionais, porém, na prática o professor primário continuou a ser formado nas Escolas Normais e a formação dos técnicos educacionais continuou a ocorrer na graduação em Pedagogia.

O Parecer 252/69, estabelece que na organização curricular do curso de Pedagogia seja considerada uma parte comum e outra diversificada, no mesmo, eram ofertadas as seguintes habilitações: administração escolar, inspeção escolar, supervisão escolar e orientação educacional. Para efeito, o curso de Pedagogia passa então a formar professores para o ensino normal e especialistas para as atividades supracitadas.

As críticas a esse formato foram marcadas por diferentes posições que contribuíram para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, onde se define que:

> O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

A ampliação das áreas de atuação do Pedagogo conferidas pelas DCNCP, impôs desafios às Instituições formadoras no sentido de adequar seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) ao campo teórico-científico da Pedagogia considerando a concepção ampliada de docência e os desdobramentos relativos às funções e atribuições requeridas à formação profissional.

Desse modo, as contribuições das pesquisas da área, geraram a necessidade de fazer um mapeamento sobre os resultados de pesquisas em relação à implementação das DCNCP e os desdobramentos para a formação dos professores problematizando os limites e as possibilidades evidenciados nas pesquisas sobre a reestruturação dos cursos pós DCNCP.

Assim sendo, o objetivo desse trabalho é pesquisar, catalogar e analisar as teses e dissertações defendidas no período de 2006 a 2018 sobre o curso de Pedagogia, sistematizando os resultados sobre o processo de implantação das DCNCP, a fim de apontar os limites e as possiblidades na formação do licenciado em Pedagogia.

Os procedimentos metodológicos adotados seguiram a abordagem quantitativa e qualitativa utilizando-se da pesquisa bibliográfica e análise documental. As fontes utilizadas foram os documentos oficiais constituídos pelo Parecer CNE/CP n. 5/2005 e a Resolução CNE/CP n. 1/2006 que institui as DCNCP. Primeiramente, realizamos um estudo detalhado sobre os elementos constitutivos desses documentos cotejando com as produções teóricas sobre a identidade do curso de Pedagogia. Após, efetuamos uma consulta no Banco de teses da Capes e Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações relativas as pesquisas realizadas nos Programas de Pós-graduação Stricto-Sensu no período compreendido de 2006 a 2018.

Foram empregadas as seguintes palavras de busca: pedagogia, diretrizes curriculares, pedagogo, formação de professores, curso de pedagogia. Os trabalhos foram catalogados e os resultados sistematizados para as análises posteriores sobre os limites e as possibilidades da implementação da DCNCP e as implicações para a formação de professores.

2 O CURSO DE PEDAGOGIA EM QUESTÃO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNCP) foi marcado por um amplo debate sobre os rumos desse curso e se pautou no antagonismo entre formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e formação do Pedagogo. No debate despontam tanto questões epistemológicas sobre o campo da Pedagogia como questões da organização curricular do próprio curso.

Ao analisar os caminhos históricos da Pedagogia, Franco (2008) identifica que esta é reconhecida desde as suas origens como ciência da educação, embora muitas vezes esteja associada à arte. "Assim muitas vezes a Pedagogia é conceituada como ciência e a arte da educação, ou mesmo a ciência da arte educativa" (FRANCO, 2008, p. 25). Essa conceituação pode configurar, desde então, a base de identificação de sua epistemologia. Portanto, Franco (2008) procura superar a dualidade ente arte e ciência da educação aprofundando os sentidos conceituais e políticos da práxis educativa e da práxis pedagógica, como ciência que transforma o senso comum pedagógico, a arte intuitiva presente na práxis.

Já Saviani (2008a) demonstra a existência de distintas concepções sobre Pedagogia. Pedagogia como filosofia, Pedagogia como ciência e Pedagogia como teoria da educação. Indica a convergência de todas em um único ponto, a educação. Então, para explicar a produção sócio-histórica da Pedagogia, realiza uma articulação com as teorias da educação.

As pesquisas de Libâneo, Pimenta (1999); Libâneo (2006); Saviani (2007; 2008) e Pimenta, Franco, Libâneo (2010) fazem a crítica ao conteúdo das DCNCP por entenderem a redução do espaço conferido aos estudos epistemológicos da Pedagogia, a flexibilidade curricular e a abrangência dos campos de formação e atuação profissional. Os autores nos alertam sobre a possibilidade de desqualificar o processo de formação uma vez que as próprias instituições formadoras terão dificuldades para implementar todos os requisitos que demandam as DCNCP.

Cumpre destacar as produções de Scheibe (2007; 2010) por focalizar suas análises na reconfiguração do curso de Pedagogia vinculado às políticas de formação dos professores. Demarca, em suas pesquisas, que o curso de Pedagogia, ao agregar a formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vinculou essa formação à

Educação Superior, bem como buscou suplantar a polarização que dissocia teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional.

Ao direcionar a formação para a docência, pesquisa e gestão, as DCNCP acenam para a identidade do curso, a formação do pesquisador, do gestor e do professor. Desses aspectos resulta a crítica às DCNCP por reduzir o curso a uma licenciatura, desconsiderando as indicações do movimento da sociedade civil organizada, que postulavam que o curso de Pedagogia é, simultaneamente, uma licenciatura e um bacharelado. Para Scheibe (2007, p. 59), "a unidade entre licenciatura e bacharelado nos cursos de Pedagogia relaciona-se diretamente com a ideia da docência como fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, dando suporte conceitual e metodológico para a união entre teoria e prática".

A redução do curso a uma licenciatura, conforme DCNCP, abre a possibilidade de inúmeras interpretações relativas à identidade profissional a começar pela própria concepção de docência.

> [...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. Desta forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (BRASIL, 2005, p. 5).

Embora a concepção de docência refira-se à "ação educativa", dando margem para entender que sua realização acontece em vários espaços onde ocorre a prática educativa, a mesma diretriz delimita o campo da docência às instituições escolares e aos centros de Educação Infantil ao dispor como prioridade a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tais considerações nos remeteram a investigar os limites e possibilidades apontadas pelas pesquisas relativas a esse processo e as contribuições para redefinir os rumos do curso de Pedagogia.

Consideramos que o debate em relação à formação dos professores mobilizou uma série de princípios e concepções que, de certa forma, estão presentes nas DCNCP e podem condicionar os desenhos curriculares dos cursos de formação superior. Porém, é necessário entender que o conteúdo anunciado nos documentos oficiais pode apenas revelar um discurso não condizente com o movimento da realidade concreta, onde se dão a negação ou a legitimação desses princípios.

Assim, esse processo se direciona para investigar os de inovação, desenvolvimento e avaliação curricular na formação de professores pós Diretrizes Curriculares Nacionais.

O primeiro passo foi pesquisar as teses e dissertações defendidas no período de 2006 a 2018 com base em categorias específicas de busca: curso de pedagogia, diretrizes curriculares, formação de professores, pedagogo e pedagogia. No primeiro resultado, utilizamos como filtro apenas o período de 2006 a 2018 (que diz respeito ao ano de implementação das Diretrizes até o ano atual), e as palavras-chave foram utilizadas entre aspas, com isso constatamos um número elevado de pesquisas, conforme listado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Resultados gerais utilizando-se das palavras de busca - Período 2006-2018

CATEGORIA	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
Curso de Pedagogia	2054	879	2933
Diretrizes Curriculares	2362	833	3195
Formação de Professores	13930	5096	19026
Pedagogo	14453	5735	20188
Pedagogia	16003	11211	27214
TOTAL	48802	23754	72556

Fonte: Dados organizados com base no banco de teses e dissertações da Capes e Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações

Observamos que muitas das pesquisas não se relacionavam ao objetivo proposto e procedemos a delimitação das pesquisas voltadas à implementação das DCNCP. Para isso, realizamos combinações com as palavras-chave. Como nosso foco são as mudanças ocorridas no curso em decorrência das DCNCP do período de 2006 à 2018, todas as combinações realizadas tiveram como termo fixo a palavra-chave: *Diretrizes curriculares*. O quadro abaixo expressa as combinações realizadas e o número de resultados encontrados.

Quadro 2 - Resultados preliminares voltados ao objetivo proposto – Período 2006-2018

CATEGORIA	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
"Curso de Pedagogia Diretrizes Curriculares"	7	3	10
"Formação de Professores Diretrizes Curriculares"	10	3	13
"Pedagogo Diretrizes Curriculares"	11	2	13
"Pedagogia Diretrizes Curriculares"	14	3	17
TOTAL	**42**	**11**	**53**

Fonte: Dados organizados com base no banco de teses e dissertações da Capes e Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações

Tal elaboração possibilitou-nos uma leitura preliminar sendo possível verificar que as palavras de busca apareciam em vários trabalhos (pesquisas) simultaneamente, ocorrendo repetições das teses e dissertações. Realizamos uma leitura detalhada dos resumos das 53 teses e dissertações e constatamos que novamente muitas pesquisas não se referiam diretamente ao objeto de estudo, verificamos que muitas não correspondiam aos estudos específicos relativos ao curso de Pedagogia, mas apenas utilizavam-se do curso como campo de investigação de outros objetos.

Assim, para qualificar as análises relativas às pesquisas realizadas sobre a implementação das DCNCP agrupamos as teses e dissertações em 4 (quatro) categorias de conteúdo: Saberes e práticas pedagógicas, relação teoria e prática, estágio e pesquisa e políticas curriculares.

Quadro 3 - Teses e dissertações agrupadas por categoria de conteúdo

CATEGORIA	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
Saberes e práticas pedagógicas	9	3	10
Relação teoria e prática	2	2	4
Estágio e pesquisa	4	1	5
Políticas Curriculares	15	8	18
TOTAL	**30**	**14**	**44**

Fonte: Elaborado por KLOCHINSKI, Juliane C. e PORTELINHA, Ângela M. S.

Tal categorização nos possibilitou a identificação das contribuições das pesquisas relativas à formação em curso de Pedagogia considerando a organização e os domínios curriculares necessários à formação do profissional licenciado nesse curso.

Em relação aos **saberes e práticas pedagógicas** os resultados demonstram as fragilidades da formação referentes ao campo da gestão escolar e educação infantil. Ressaltam-se nas pesquisas o caráter generalista do curso, a falta de articulação entre teoria e prática e a abrangência das atividades docentes. Há evidências da necessidade de integração entre a docência e a gestão considerando a perspectiva interdisciplinar e uma formação que contemple espaços de discussão a partir de vivências compartilhadas. Destaque para a pesquisa de Severo (2012) por abordar a fragilidade na identidade do conhecimento pedagógico e a falta de clareza na natureza da Pedagogia. O autor propõe que o significado da Pedagogia como Ciência da Educação se constitua em uma matriz mediadora da construção das perspectivas de ensino orientadoras da ação docente. Um dos trabalhos, se contrapõe em partes com a maioria, Fernandes (2016) vê de forma positiva a incorporação da docência, gestão e pesquisa em um mesmo curso, pois, por mais fragmentada que seja esta formação, ela consegue abarcar práticas e saberes que são fundamentais para a formação do gestor educacional.

As pesquisas que abordam a **relação teoria e prática** buscam entender a concepção que fundamenta a formação, a importância da pesquisa monográfica na formação do professor, pedagogo, por idealizar uma busca pela superação da dicotomia entre teoria e prática. A importância do estágio supervisionado no currículo, devido a sua capacidade de articulação entre teoria e prática e da aprendizagem da profissão. Ênfase para as pesquisas de Madureiro (2012) por refletir acerca da pesquisa monográfica, tal como sua importância na formação do professor, pedagogo, por idealizar uma busca pela superação da dicotomia entre teoria e prática e Duarte Neto (2010) por enfocar a construção do conhecimento escolar e a formação do profissional, percebendo em suas pesquisas que a formação do profissional tem natureza prática e os conhecimentos escolares estão pautados numa realidade dominante, formando um sujeito parcial, abstrato.

As pesquisas referentes ao **Estágio e a Pesquisa** apontam que este deve ir, segundo França (2012, p. 101) “para além de um serviço de recapitulação da teoria disseminada nos bancos da universidade”, para tanto a importância de articulá-lo à pesquisa como forma de investigação, considerando os desafios da sociedade, refletindo constantemente no papel do professor. Borssoi (2012, p. 09) destaca o estágio como “fator potencializador da condição

humana" devido ao fato de ser a forma mais próxima da realidade da profissão a ser formada, permitindo ao aluno viver e julgar aspectos relacionados à educação. Dalla Corte (2010, p.09) considera que o estágio deve ir além de uma aplicação puramente prática, "[...] pode constituir-se como amplo mecanismo investigativo e reflexivo de ir e vir na profissão professor ao longo do curso".

As teses e as dissertações sobre as **Políticas Curriculares** foram as de resultado mais expressivo, elas fazem a crítica à multiplicidade de funções conferidas ao licenciado em Pedagogia. As pesquisas convergem no sentido de apontarem para o caráter superficial da formação devido à abrangência de domínios curriculares necessários as áreas de atuação profissional. Portelinha (2014, p.09) em sua tese sustenta que a reestruturação curricular do curso implicou, também, a redução dos elementos teórico-científicos da Pedagogia. "[...] a exigência de conteúdos da Educação Básica e suas respectivas metodologias, somadas ao aumento da carga horária de atividades práticas direcionadas ao campo de atuação profissional, de certo modo reduzem o espaço de discussão da produção acadêmica em Pedagogia e das ciências das quais é tributária". Bezerra (2017) traz em sua pesquisa que esse alargamento das funções do pedagogo, dão uma falsa noção de autonomia para os professores, porém, em contrapartida, temos a intensificação do trabalho, que é acompanhado pela degradação da qualidade. Os resultados demarcam uma formação fragmentada, com um caráter mais pragmático, que atenda a resolução de problemas emergenciais, acarretando num profissional flexível e polivalente para atender as demandas do mercado. No entanto, Mufarrej (2011) destaca que as DCNCP contribuíram para a superação da racionalidade técnica e a possibilidade de autonomia na organização do curso.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que na sistematização dos resultados das pesquisas sobre a implementação das DCNCP reaparecem as problemáticas apontadas no processo de identidade do curso tal como de regulamentação da mesma.

Podemos evidenciar, conforme resultados das categorias de conteúdo, que os princípios e as concepções presentes nas DCNCP condicionaram os desenhos curriculares dos cursos de formação. Ou seja, o fato de formar um profissional que possa desempenhar uma multiplicidade de funções em um mesmo curso, tende a apresentar uma formação fragilizada na medida em que o tempo para formar esse profissional é relativamente curto para dar conta de todos os saberes necessários a uma formação de qualidade. As pesquisas indicam, também,

que a organização curricular dos cursos de Pedagogia, a partir da implementação das Diretrizes Curriculares, transitam sob as bases de uma racionalidade prática, uma vez que os cursos necessitam adequar suas cargas horárias a diferentes atribuições requeridas à formação e ao trabalho do pedagogo.

Com todos esses percalços, ao invés de alcançar uma formação que consiga abarcar o licenciado e o bacharel, o especialista e o docente, reafirma-se a dicotomia na relação teoria e prática, ao mesmo tempo em que se busca construir a integração curricular, articulando docência, gestão e pesquisa, devido ao fato de se ter que formar um profissional multifacetado, no mesmo período que se formava para uma função específica.

As DCNCP trazem uma abrangência no que diz respeito às áreas nas quais o licenciado do curso de Pedagogia deve dominar, assim, não se tem uma especificidade para o Curso de Pedagogia, só se sabe que a base que norteia o curso é a docência. Sendo assim, podem haver diferentes interpretações nos diferentes contextos onde se está inserido o mesmo, percebemos com isso, e com base nas pesquisas analisadas que cada curso tende a apresentar uma formação mais específica em alguma das áreas.

Os resultados das pesquisas nos apontam para a necessidade de intensificarmos o debate sobre a organização curricular do curso com base nas experiências das instituições formadoras. Qual a avaliação temos realizado sobre o processo de formar em um mesmo curso professores para a educação infantil e professores para os anos iniciais do ensino fundamental? É qualitativo mantermos esse formato? Como não dissociar a docência, a gestão e a pesquisa no curso de Pedagogia? Tais problematizações merecem ser investigadas para podermos qualificar o processo de formação dos professores em curso de Pedagogia.

Não nos cabe aqui encontrar uma solução para o problema em questão, porém, as significações pessoais dos profissionais que atuam na educação, os trabalhos científicos e seus respectivos pesquisadores, juntamente com as bases teóricas apropriadas podem auxiliar no processo de reelaboração de currículos que abordem da melhor forma possível os conhecimentos necessários a essa formação sólida, considerando os limites e possibilidades existentes para ajudar a ressignificar a identidade profissional do docente formado no curso de Pedagogia.

Porém, essa reformulação deve ser refletida constantemente, considerando que a sociedade não é estanque, e a educação precisa acompanhar seu ritmo e suas mudanças de modo a servir como base da possível transformação da mesma.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Adriana Mamede de Carvalho. **A formação de professores no Brasil:** um estudo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos professores (2002-2015). Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, Paraíba, 2017, 179f.

BRASIL. CNE. Parecer CNE/CP 5/2005. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Dezembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura. D.O.U., Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BORSSOI, Berenice Lurdes. **Tensões e possibilidades do estágio curricular supervisionado como potencializador da formação e da perspectiva política do pedagogo.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012. 296 f.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel. **O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo.** Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2010. 315 f.

DUARTE NETO, José Henrique. **A práxis curricular nos cursos de formação de professores da educação básica:** a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010, 329 f.

FERNANDES, Maria Helena Lino. **A formação do gestor educacional:** Limites e Possibilidades após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, Minas Gerais, 2016, 169 f.

FRANÇA, Sandra Stefani Amaral. **Políticas para formação de professores:** reflexões sobre o estágio supervisionado – do legal ao real. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente, SP, 2012, 137 f.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia – um adeus à Pedagogia e aos Pedagogos? In: ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 13., 2006, **Anais.** Recife: ENDIPE, 2006. p. 213-241.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 20, n.68, p. 220 -238, dez. 1999.

MADUREIRO, Maria do Carmo Carvalho. **A formação docente no curso de pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús**: reflexões sobre a pesquisa monográfica. Dissertação

(mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012, 115 f.

MUFARREJ, Ana Claudia Salomão Antônio. As repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais nos Cursos de Pedagogia da UEPA e UNAMA. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Pará, 2011, 109 f.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO M. A. Amélia; LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia, formação de professores – e agora? Problemas decorrentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. **Anais do Endipe**. 2010 p.831-851.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. **A Pedagogia nos cursos de Pedagogia:** desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós Diretrizes Curriculares Nacionais.
Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014, 230f.

SCHEIBE, Leda. **Formação e identidade do pedagogo no Brasil**. In: ENDIPE. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inclusa. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. **Caderno de Pesquisa**.v.37 n.130 são Paulo jan/abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil:** crítica epistemológica, formativa e profissional. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. João pessoa, 2015, 265f.

O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE EM INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA *TRIPLE BOTTON LINE*

Luiz Carlos Danesi[1]
Renaldo Vieira de Souza[2]
Henrique Güths[3]
Eduardo Bugallo de Araújo[4]

RESUMO: Este artigo visa problematizar o ensino da sustentabilidade na perspectiva da *Triple Botton Line (TBL)*, em Instituições Comunitárias de Ensino Superior. Tem como base teórica a literatura corrente internacional quanto ao tema da sustentabilidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e empírico de estudo de casos múltiplos. Foram realizadas dez entrevistas com professores de quatro Instituições Comunitárias de Ensino Superior. A pesquisa questionou quanto ao fato de ser uma universidade comunitária: que contribuição isto pode trazer para o ensino da sustentabilidade na instituição? Conclui que suas interações com as comunidades lhe possibilitam trazer, através da pesquisa e extensão, uma contribuição prática real ao ensino da sustentabilidade.

Palavras-chave: Educação Superior, Ensino da Sustentabilidade, Instituições Comunitárias.

LA ENSEÑANZA DE LA SUSTENTABILIDAD EN INSTITUCIONES COMUNITARIAS DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN LA PERSPECTIVA DE LA *TRIPLE BOTTON LINE*

RESUMEN: Este artículo visa a problematizar la enseñanza de la sustentabilidad en la perspectiva de la *Triple Botton Line (TBL)*, en Instituciones Comunitarias de Enseñanza Superior. Tiene como base teórica la literatura corriente internacional en cuanto al tema de la sustentabilidad. Se trata de una investigación cualitativa de carácter exploratorio y empírico de estudio de múltiples casos. Han sido realizadas diez entrevistas con profesores de cuatro Instituciones Comunitarias de Enseñanza Superior. La investigación cuestionó en cuanto al hecho de ser una universidad comunitaria: ¿qué contribución esto podrá traer a la enseñanza de la sustentabilidad en la institución? Se concluye que sus interacciones con las comunidades

[1] Doutorando em Engenharia de Produção e Sistemas na Unisinos. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão nos Diferentes Contextos. E-mail: luizcarlosd690@gmail.com.
[2] Doutorando em Educação na Universidade La Salle. Pró-reitor de Administração, professor e pesquisador nesta Universidade. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: renaldo.souza@unilasalle.edu.br.
[3] Doutor em Engenharia de Produção. Professor e coordenador das Clínicas Integradas da Saúde da Universidade La Salle. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: henrique.guths@unilasalle.edu.br.
[4] Doutorando em Educação na Universidade La Salle. Docente e Coordenador dos Cursos de Ciências Contábeis e Gestão de Recursos Humanos nesta Universidade. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: eduardo.araujo@unilasalle.edu.br.

les posibilitan traer, a través de la investigación y extensión, una contribución práctica real a la enseñanza de la sustentabilidad.

PALABRAS-CLAVE: Educación Superior, Enseñanza de la Sustentabilidad, Instituciones Comunitarias.

1 INTRODUÇÃO

O tema da sustentabilidade é recorrente em escala global, mas assume especial atenção em países em fase de desenvolvimento como o Brasil, onde o crescimento não mais se sustenta na perspectiva do *simple bottom line* (ênfase na dimensão econômica), mas requer uma articulação harmoniosa e responsável com as outras duas modernas dimensões da sustentabilidade que formam o *Triple Botton Line (TBL)*, ou seja, (Prosperidade Econômica; Responsabilidade Social; Qualidade Ambiental). Considerando-se o ambiente das universidades brasileiras, visa-se um novo perfil de desenvolvimento e de novos conhecimentos que contemple as dimensões da sustentabilidade no universo educativo. Isto implica em seus sistemas, atores, capacitação de profissionais e o envolvimento da comunidade universitária em uma perspectiva interdisciplinar (JACOBI, 2003).

Este artigo visa problematizar o ensino da sustentabilidade na perspectiva da TBL, em Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES). Trata-se de uma pesquisa qualitativa (MILES; HUBERMAN, 1994) de caráter exploratório (THEODORSON e THEODORSON, 1970) de estudo de casos múltiplos (YIN, 2014; DUBOIS; GADDE, 2002). Foram realizadas dez entrevistas com professores de quatro ICES. O estudo aponta para a responsabilidade da universidade em formar profissionais comprometidos com cultura e ações sustentáveis; de estabelecer processos pedagógicos entre disciplinas, cursos e áreas do conhecimento que garantam o engajamento dos alunos na perspectiva da sustentabilidade.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura serve para identificar referências de alta relevância em banco de dados acadêmicos. Acessados através de *sites* serve para selecionar os artigos relacionados ao tema pesquisado. Através de uma análise sistemática procede-se a seleção do conteúdo a ser apropriado (FARENHOF, et al., 2014).

2.1 Os pressupostos para a sustentabilidade

O Termo "sustentabilidade" e "ciência da sustentabilidade" estão consolidados na comunidade de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM). Professores, estudantes e os profissionais enfrentam novos problemas cujas soluções requerem integração de várias disciplinas, de uma maneira que não era praticada no passado. Para alcançar-se uma sociedade sustentável se necessita conectar todos os elementos da ciência da sustentabilidade. Isto implica em expandir a educação tradicional para incluir uma consciência de uma nova classe de problemas, tendo a sustentabilidade como um tema unificador (ROGERS et al., 2015).

2.2 Universidade e sustentabilidade

Uma revisão da literatura acerca da sustentabilidade na educação superior trata que as universidades devam orientar-se por um pensamento crítico e sistêmico a partir de uma visão holística (VICENTE-MOLINA; FERNÁNDEZ-SÁINZ; IZAGIRRE-OLAIZOLA, 2013). A compreensão holística e a visão estratégica facilitam a identificação de soluções para a viabilização do Desenvolvimento Sustentável (DS) no âmbito da universidade (MULDER, 2014). Todavia, Claro et. al., (2008) destaca que há uma dificuldade de se associar discursos e práticas gerenciais a uma definição clara e completa de sustentabilidade em relação ao *TBL* nas organizações e sociedade brasileira. Evidencia-se que apesar dos esforços teóricos não há um consenso do real significado de sustentabilidade, dando-se ênfase a questões econômicas ou sociais ou ambientais de acordo com o foco pretendido (CLARO et. al., 2008). Neste contexto, a universidade tem que buscar atender as reais necessidades da sociedade, conjugando ensino e pesquisa para o desenvolvimento de conhecimentos, talentos e inovação aplicados aos desafios que lhes são apresentados (TAN et al., 2014). Alguns autores postulam que as Universidades devem para tanto, ter a sustentabilidade incorporada como uma parte importante de sua cultura (TOO; BAJRACHARYA, 2015; WOOLTORTON et al., 2015).

2.3 As relações institucionais e os futuros profissionais

A educação ofertada pela Universidade influencia as futuras decisões de seus discentes no mundo corporativo, podendo contribuir positivamente para uma sociedade mais

sustentável (LOZANO; LOZANO, 2014). Assim, a universidade deve avaliar as suas ações em prol da capacitação dos profissionais e gerentes com o objetivo de incrementar a eficácia das mesmas. Destaque-se que o novo perfil de competência para profissionais comprometidos com a sustentabilidade (agentes de mudança) é complexo, exigente e diferenciado em relação a outras competências gerenciais convencionais (HESSELBARTH; SCHALTEGGER, 2014), bem como o movimento da universidade em direção a práticas sustentáveis consiste em um esforço contínuo e de longo prazo (SAMMALISTO; SUNDSTRÖM; HOLM, 2015). A formação de agentes de mudanças também requer que as universidades busquem desenvolver competências e habilidades afetas à Responsabilidade Social Corporativa (RSC) (AKTAS, 2015). Para tanto se faz necessário observar constantemente os processos de mudança social em curso (ALONSO-ALMEIDA et al., 2015) e estar preparado para suas atribuições no mercado de trabalho (MILUTINOVIĆ; NIKOLIĆ, 2014; KOŚCIELNIAK, 2014; DLOUHÁ; HUISINGH; BARTON, 2013; ALSHUWAIKHAT; ABUBAKAR, 2008).

2.4 O ensino da sustentabilidade

A literatura indica ainda que as universidades enfrentam o desafio de capacitar o corpo docente, disponibilizar carga horária para o desenvolvimento do tema, desenvolver competências didáticas apropriadas à concepção de um currículo moderno e sustentável (MÜLLER-CHRIST et al., 2014) Além disto, devem incrementar a compreensão dos alunos acerca da contribuição das diferentes disciplinas para a abordagem dos problemas afetos ao tema (ROGERS et al., 2015), detectar mudanças de atitude dos alunos em função das experiências ao longo do curso (SUTTON; GYURIS, 2015), e integrar o DS nas atividades universitárias (LARRÁN JORGE et al., 2015). Neste contexto, as universidades podem contribuir com as futuras decisões sustentáveis que seus egressos tomarão no mundo corporativo e nas instituições em geral onde irão atuar profissionalmente (LOZANO; LOZANO, 2014). Impõe-se assim o desafio de pensar e ultrapassar os limites físicos da sala de aula, indo-se além da teoria (FERRER-BALAS et. al., 2010). Isto implica na adoção de pedagogia inovadora no ensino da sustentabilidade com metodologias que contemplam o aprendizado auferido na busca por soluções para problemas práticos reais (DU; SU; LIU, 2013; HOLM et al., 2015; JABBOUR et al., 2013).

2.5 A pesquisa e a extensão

A pesquisa contribui com o DS de duas formas: na melhoria do contexto sócio comunitário e no âmbito interno da instituição. No contexto sócio comunitário, a pesquisa permite que as universidades possam alavancar a sustentabilidade por meio da busca de formas mais eficazes para a abordagem das demandas ambientais e sociais (ALSHUWAIKHAT; ABUBAKAR, 2008). No âmbito interno, a pesquisa estimula os alunos a verificar e quantificar ganhos de ações sustentáveis. Isso inclui a análise das fases de concepção, proposta do projeto e avaliação dos resultados obtidos (LOCKREY; BISSETT JOHNSON, 2013). Projetos de pesquisa interdisciplinares e transdisciplinares junto com programas de extensão contribuem para um melhor alinhamento entre os ensinos teórico e prático (MÜLLER-CHRIST et al., 2014). Alguns autores postulam que a pesquisa e a extensão podem alavancar os esforços em direção ao DS (FERNÁNDEZ-MANZANAL et al., 2015; JABBOUR et al., 2013).

2.6 A Integração da educação superior no ensino da sustentabilidade

O ensino da sustentabilidade deve enfocar todos os níveis: graduação, especialização, mestrado, doutorado e extensão (FERNÁNDEZ-MANZANAL et al., 2015; JABBOUR et al., 2013). Somente a integração de todas as instâncias do ensino pode contribuir para a promoção de mudanças em prol da sustentabilidade (HOLM; SAMMALISTO; VUORISALO, 2015). A abordagem transdisciplinar do tema precisa abarcar alunos de diferentes cursos e disciplinas (ATKAS, 2015; JABBOUR et al., 2013). Ou seja, uma mistura de disciplinas, diversidade de estudantes e professores de diversos contextos institucionais e culturais com diferentes expectativas e abordagens (DLOUHA; BURANDT, 2015). A mistura do conteúdo técnico com uma visão sistêmica e holística de projetos provoca a necessária integração em cursos existentes quanto ao ensino da sustentabilidade (WHATSON et. al., 2013).

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório de estudo de casos múltiplos. Para Miles e Huberman (1994) uma das características importantes das pesquisas qualitativas é que se concentram nas ocorrências naturais de eventos comuns. (MILES; HUBERMAN, 1994). O estudo exploratório permite a familiarização do pesquisador com o fenômeno que quer pesquisar e compreender (THEODORSON e THEODORSON, 1970). Os estudos de caso fornecem meios únicos de desenvolver a teoria, aprofundando os elementos resultantes dos fenômenos empíricos e seus contextos (DUBOIS; GADDE, 2002). O estudo de caso é uma investigação empírica baseada em fenômenos sociais contemporâneos (o caso) e em seu contexto de mundo real, ou seja, cujas fronteiras entre o fenômeno e o seu contexto não são claramente explícitas (YIN, 2014).

A coleta dos dados foi realizada em quatro universidades comunitárias. O critério de escolha era de ser universidade pública não estatal, confessional ou não, e estar comprometida com projetos comunitários, através do ensino, pesquisa e extensão. O critério de escolha recaiu sobre as universidades que preenchendo os requisitos acima, concordaram em participar do estudo. Por que universidades comunitárias para um estudo acerca da sustentabilidade? As universidades comunitárias estão mais fortemente engajadas com a implementação de práticas sustentáveis do que instituições públicas ou mercantis (LARRÁN et. al., 2015). Foram entrevistados dez professores entre as quatro universidades, com titulação de doutor, e vinculados de algum modo com o ensino da sustentabilidade O roteiro das entrevistas semiestruturadas procurou questionar os entrevistados quanto o fato de ser uma universidade comunitária: que contribuição isto pode trazer para o ensino da sustentabilidade na instituição?

4 RESULTADOS DO ESTUDO

Os resultados foram obtidos a partir da triangulação dos achados empíricos, relacionando-os com a revisão da bibliografia e a crítica dos autores. Segundo Yin (2014), a triangulação refere-se à convergência dos dados das diferentes fontes determinando-se a coerência dos achados. A precisão pelas quais os dados refletem os conceitos estudados são medidas que validam o constructo de um estudo de caso (YIN, 2014). Os achados das entrevistas foram organizados por categorias (BARDIN, 2011). Quatro categorias se destacaram: formação profissional; integração e interdisciplinaridade; metodologias de ensino; e ensino, pesquisa e extensão.

4.1 Formação profissional

Os achados sugerem que a universidade deve difundir seus esforços em prol da sustentabilidade a diversos públicos buscando parceria com a sociedade, governo e empresariado. Na opinião dos entrevistados, estas parcerias também devem resultar na captação de recursos privados para o desenvolvimento de projetos sustentáveis. A universidade recebe os alunos da sociedade e deve devolvê-los formados e capacitados. Os egressos devem contribuir para uma sociedade mais sustentável, nas respectivas atividades profissionais que escolheram. O egresso deve ser contribuir positivamente para com a sociedade (LOZANO; LOZANO, 2014) ser um agente de mudanças, (HESSELBARTH; SCHALTEGGER, 2014), com responsabilidade e atenção a mudanças sociais (AKTAS, 2015; ALONSO-ALMEIDA et al., 2015), e preparado para suas atribuições no mercado de trabalho (MILUTINOVIĆ; NIKOLIĆ, 2014; KOŚCIELNIAK, 2014; DLOUHÁ; HUISINGH; BARTON, 2013; ALSHUWAIKHAT; ABUBAKAR, 2008). Notamos que nas ICES existe esta preocupação na formação integral envolvendo aspectos técnicos e sociais no processo formativo.

4.2 Integração e interdisciplinaridade

O estudo apontou que a temática da sustentabilidade não obrigatoriamente tem que estar contida em currículos e cursos específicos, mas necessita transitar em vários matizes do conhecimento. Isto se faz, adequando linguagens e promovendo uma integração entre níveis, cursos, docentes e áreas do conhecimento. Isto implica essencialmente também na integração com a pesquisa acadêmica e a extensão, nas práticas do ensino. A sustentabilidade é um tema comum para diálogos pedagógicos entre ensino e pesquisa. Uma visão não integrada aos níveis de ensino e limitada ao alcance de disciplinas estanques, dificulta a incorporação da sustentabilidade na cultura da universidade.

O ensino deve enfocar todos os níveis de ensino, incluindo a pesquisa extensão (FERNÁNDEZ-MANZANAL et al., 2015; JABBOUR et al., 2013), abarcando alunos de diferentes cursos e disciplinas (ATKAS, 2015; JABBOUR et al., 2013) de diversos contextos (DLOUHA; BURANDT, 2015) e mistura de conteúdos (WHATSON et. al., 2013) visando mudanças em prol da sustentabilidade.

A literatura ainda apresenta exemplos recentes da integração de diversas áreas do conhecimento para ações e projetos sustentáveis. Neste sentido, Thorlakson et al. (2018),

realizou uma pesquisa em larga escala de como as empresas em vários setores e geografias contribuem para a sustentabilidade global através de suas cadeias de suprimentos abordando desafios ambientais e sociais, quanto as práticas de abastecimento sustentáveis (THORLAKSON et al., 2018). Uma visão disciplinar não contemplaria a gama de variáveis a partir da realidade de distintos fornecedores e locais envolvidos na cadeia. No caso, habilidades e competências dos profissionais formados em diversas áreas do conhecimento precisa convergir na integração dos processos, a partir de uma compreensão mútua de conceitos. Cabe a Universidade educar neste sentido.

O DS não se viabiliza frente aos desafios da modernidade, se não houver a coexistência e o entrelaçamento entre os elementos econômico, social e natural, influenciando um ao outro (MADER et al., 2013). Entendemos assim que cabe à universidade formar profissionais que estejam aptos a lidar com soluções sustentáveis. Lógico, isto requer além da formação específica, a aplicação de estudos interdisciplinares e transversais, com uma orientação voltada para projetos de pesquisa e programas de extensão. Isto implica que a universidade também agregue a capacidade para o trabalho em equipe e a vivência intercultural através das diversas modalidades de intercâmbios acadêmicos.

4.3 Metodologias de ensino

Observou-se nas entrevistas a tônica de que o aluno deve ser estimulado à compreensão das diferentes contribuições necessárias ao debate de temas relacionados à sustentabilidade. O ensino deve alavancar a sustentabilidade através de iniciativas inovadoras, currículos que atendam as necessidades do mercado e da sociedade e de modernas práticas metodológicas aplicáveis à educação superior. Isto requer o envolvimento discente nas diversas atividades e práticas da universidade. O ensino da sustentabilidade requer metodologias modernas e ativas que conduzam os alunos ao desenvolvimento de um pensamento complexo. Para tanto se requer um corpo docente com a preparação adequada e condições apropriadas, tanto materiais quanto ao ambiente de ensino e aprendizagem

A literatura indica competências didáticas (MÜLLER-CHRIST et al., 2014) contribuição das diferentes disciplinas (ROGERS et al., 2015), mudanças de atitude dos alunos (SUTTON; GYURIS, 2015), e integração do DS nas atividades universitárias (LARRÁN JORGE et al., 2015). Preparar os alunos quanto egressos (LOZANO; LOZANO, 2014), pensando e ultrapassando os limites da sala de aula (FERRER-BALAS et. al., 2010),

na busca de soluções para problemas práticos reais (DU; SU; LIU, 2013; HOLM et al., 2015; JABBOUR et al., 2013).

Desta forma compreendemos que o tema da sustentabilidade instiga processos e metodologias modernas que extrapolam o conhecimento teórico. O aluno experimenta em laboratório real. A prática instiga a busca de soluções para problemas modernos e instigante quanto a sustentabilidade da sociedade, dos negócios e da responsabilidade social e ambiental.

4.4 Ensino, pesquisa e extensão

Os depoimentos apontam que a pesquisa contribui para o hábito de aprender através de artigos científicos e resultados de estudos em sala de aula. Contribui no desenvolvimento de um pensamento complexo, a partir de um ambiente mais investigativo quanto à diversidade do conhecimento. O estudo aponta também para a integração da extensão com o ensino no ambiente social e empresarial. Isto leva a incorporar experiências na capacitação docente e na formação discente. A composição de parcerias institucionais propicia aos alunos participarem de projetos e programas em um ambiente empírico de aprendizagem, a captação de recursos para projetos de pesquisa e programas de extensão. Isto incluir a participação de alunos e docentes

À luz da literatura a pesquisa e programas de extensão contribuem com ensino da sustentabilidade, mostrando o desafio na busca por abordagens que atendam demandas empresariais, sociais e ambientais (ALSHUWAIKHAT; ABUBAKAR, 2008) e a consequente verificação de resultados (LOCKREY; BISSETT JOHNSON, 2013). Assim pesquisa e extensão contribuem com o ensino num melhor alinhamento entre o teórico e o prático (MÜLLER-CHRIST et al., 2014), também direcionando esforços em direção ao DS (FERNÁNDEZ-MANZANAL et al., 2015; JABBOUR et al., 2013).

O desenvolvimento do trabalho nos conduz à conclusão que as ICES tem por sua natureza comunitária, a condução de um processo de educação superior baseado na harmonia do ensino, pesquisa e extensão. Projetos de pesquisa aplicada a negócios sustentáveis, bem estar e desenvolvimento social e comunitário, bem como a preservação ambiental, tendem também a se relacionar e impulsionar programas de extensão. Em geral as comunitárias estabelecem as relações com o seu entorno de forma mais eficaz do que outros tipos de IES. Esta riqueza de conhecimento gerado pela solução de problemas econômicos, sociais e ambientais, permite a formulação de base empírica para estudos. A oportunidade de alunos participarem de atividades de pesquisa e extensão, escreverem artigos, monografias e

debaterem experiências em sala de aula, propicia uma contribuição única ao ensino da sustentabilidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo problematizou o ensino da sustentabilidade na perspectiva da *Triple Botton Line (TBL)*, em Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) e teve como base teórica a literatura corrente internacional quanto ao tema da sustentabilidade. Como base empírica buscou coletar dados com professores doutores de universidades comunitárias.

Evidenciaram as relações de parcerias para projetos sustentáveis; importância do aprendizado acerca da gestão sustentável na formação profissional nas diversas áreas do conhecimento; a relação teoria e prática; a preparação do futuro profissional para detectar oportunidades frente à resolução de problemas; a inserção da universidade no mundo real.

Ainda segundo os entrevistados e à luz da literatura corrente, o ensino da sustentabilidade requer currículos e metodologias de ensino apropriado; integração entre os diversos níveis de ensino e áreas do conhecimento; de forma transversal e apoiada por projeto de pesquisa e programas de extensão. A pesquisa e a extensão envolvem os discentes na prática, na formulação de artigos e no posicionamento crítico com relação a resultados.

Projetos de pesquisa e extensão aplicados a problemas envolvendo as diversas dimensões da sustentabilidade propicia aos alunos e professores uma vivência com o mundo empresarial, diálogo na comunidade científica, entre pesquisadores, docentes e discentes. Permite trabalhar soluções apropriadas para problemas da sociedade em geral nos seus diversos segmentos.

Rogers et. al. (2015), destaca que o modelo de aprendizagem baseado em disciplina não mais atende os complexos problemas da sociedade moderna. Isto leva ao desafio das universidades em produzir profissionais que tenham as habilidades para trabalhar com pessoas de um conjunto diversificado de disciplinas. As comunitárias possuem o DNA adequado para tanto.

Desta forma, notam-se esforços no meio universitário de ir ao encontro de uma cultura sustentável nos moldes que se percebe frente à bibliografia corrente consultada. Verificou-se nas ICES, foco do estudo, a preocupação efetiva com sustentabilidade econômica, responsabilidade social e ambiental.

REFERÊNCIAS

AKTAS, B. Reflections on interdisciplinary sustainability research with undergraduate students. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 16, n. 3, p. 354–366, 2015.

ALONSO-ALMEIDA, M.; MARIMON, F; CASANI, F; RODRIGUEZ-POMEDA, J . Diffusion of sustainability reporting in universities: current situation and future perspectives. **Journal of Cleaner Production**, v. 106, p. 144–154, nov. 2015.

ALSHUWAIKHAT, M.; ABUBAKAR, I. An integrated approach to achieving campus sustainability: assessment of the current campus environmental management practices. **Journal of Cleaner Production**, v. 16, n. 16, p. 1777–1785, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CLARO, P. et. al. Entendendo o conceito de sustentabilidade nas organizações. **Revista da Administração**. USP. São Paulo. v. 43, n.4, p.289-300, 2008.

DLOUHÁ, J.; HUISINGH, D.; BARTON, A. Learning networks in higher education: Universities in search of making effective regional impacts. **Journal of Cleaner Production**, v. 49, p. 5–10, 2013.

FERNÁNDEZ-MANZANAL, R; SERRA, L; MORALES, M; CARRASQUER, J; RODRÍGUEZ-BARREIRO, L: del VALLE; J; MURILLO, M. Environmental behaviors in initial professional development and their relationship with university education. **Journal of Cleaner Production**, v. 108, p. 830–840, dez. 2015.

FERRER-BALAS, D; LOZANO, R; HUISINGH, D; BUCKLAND, YSERN, P; ZILAHY, G. Going beyond the rhetoric: system-wide changes in universities for sustainable societies. **Journal of Cleaner Production**. V. 18, p. 607–610, 2010.

HESSELBARTH, C.; SCHALTEGGER, S. Educating change agents for sustainability - Learnings from the first sustainability management master of business administration. **Journal of Cleaner Production**, v. 62, p. 24–36, 2014.

HOLM, T; SAMMALISTO, K; GRINDSTED, T; VUORISALO, T Process framework for identifying sustainability aspects in university curricula and integrating education for sustainable development **Journal of Cleaner Production,** v. 106 p. 164e174, 2015.

HOLM, T.; SAMMALISTO, K.; VUORISALO, T. Education for sustainable development and quality assurance in universities in China and the Nordic countries: A comparative study. **Journal of Cleaner Production**, v. 107, p. 529–537, 2015.

JABBOUR, C; SANTOS, J; JABBOUR, A; et. al. Understanding the process of greening of Brazilian business schools. **Journal of Cleaner Production**, v. 61, p. 25–35, 2013.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, 2003.

KOŚCIELNIAK, C. A consideration of the changing focus on the sustainable development in higher education in Poland. **Journal of Cleaner Production**, v. 62, p. 114–119, 2014.

LARRÁN JORGE, M; MADUEÑO, J; CEJAS, M; PEÑA, F. An approach to the implementation of sustainability practices in Spanish universities. **Journal of cleaner production**, v. 106, p. 34–44, nov. 2015.

LOCKREY, S.; BISSETT J. K. Designing pedagogy with emerging sustainable technologies. **Journal of Cleaner Production**, v. 61, p. 70–79, 2013.

LOZANO, F. J.; LOZANO, R. Developing the curriculum for a new Bachelor's degree in Engineering for Sustainable Development. **Journal of Cleaner Production**, v. 64, p. 136–146, 2014.

MADER, M.; MADER, B, ZIMMERMANN, F; GÖRSDORF-LECHEVIN E; MARIO, D. Monitoring networking between higher education institutions and regional actors. **Journal of Cleaner Production**, v. 49, p. 105–113, 2013.

MILES, M.; HUBERMAN, A; SALDAÑA, J. **Qualitative data analysis**: a methods sourcebook. SAGE. Edition 3. 1994.

MULDER, K. Strategic competencies, critically important for Sustainable Development. **Journal of Cleaner Production**, v. 78, p. 243–248, 2014.

MÜLLER-CHRIST, G; STERLING, S; DAM-MIERAS, R van; ADOMßENT, D, FISCHER, D; RIECKMANN, M. The role of campus, curriculum, and community in higher education for sustainable development - A conference report. **Journal of Cleaner Production**, v. 62, p. 134–137, 2014.

ROGERS, M; PFAFF, T; HAMILTON, J; ERKAN, A. Using sustainability themes and multidisciplinary approaches to enhance STEM education. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 16, n. 4, p. 523–536, 2015.

SAMMALISTO, K.; SUNDSTRÖM, A.; HOLM, T. Implementation of sustainability in universities as perceived by faculty and staff – a model from a Swedish university. **Journal of Cleaner Production**, v. 106, p. 45–54, nov. 2015.

TAN, H; SHUQIN, C;, SHI, Q; WANG, L Development of green campus in China. **Journal of Cleaner Production**, v. 64, p. 646–653, 2014.

THEODORSON, A.; THEODORSON, G. **A modern dictionary of sociology**. London, Methuen, 1970.

TOO, L.; BAJRACHARYA, B. Sustainable campus: engaging the community in sustainability. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 16, n. 1, p. 57–71, 2015.

VICENTE-MOLINA, A.; FERNÁNDEZ-SÁINZ, A.; IZAGIRRE-OLAIZOLA, J. Environmental knowledge and other variables affecting pro-environmental behaviour: Comparison of university students from emerging and advanced countries. **Journal of Cleaner Production**, v. 61, p. 130–138, 2013.

WOOLTORTON, S; WILKINSON, A; HORWITZ, P; BAHN, S; DOOLEY, J. Sustainability and action research in universities: Towards knowledge for organisational transformation. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 16, n. 4, p. 424–439, 2015.

YIN, K. **Case study research**: Design and methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 5 th ed. 2014.

AS RESSIGNIFICAÇÕES DOCENTES REPRESENTADAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Márcia Cristina Neves Voges[1]
Maria Alzira Leite[2]

Resumo: Este estudo objetiva mapear possíveis letramentos que ressignificam o papel do professor, em seu trabalho, a partir do que prescreve a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio e as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs). Buscamos, nessa linha, responder o seguinte questionamento: como é construída a representação desse profissional, diante das competências requeridas para o seu agir, na BNCC? Posto isso, e, seguindo o nosso objetivo, pretendemos, ainda, abrir um espaço de discussão sobre o exercício docente, no que prescreve o texto da BNCC e nas DCNs, tendo em vista o uso das novas tecnologias em sala de aula e em outros ambientes de ensino-aprendizagem. Ancoramo-nos no arcabouço teórico inscrito nas concepções do letramento digital (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014) e a Cibercultura (LEVY 1999). Ressaltamos que o componente curricular Linguagens e Tecnologias para o Ensino Médio comporá, especificamente, o *corpus* desta pesquisa. Considerando a arquitetura textual, tal qual proposta pelo Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), os procedimentos analíticos serão de natureza qualitativa, observando a análise das unidades linguísticas, o nível organizacional e os mecanismos de textualização e enunciativos. Os resultados preliminares desta investigação apontam para a seguinte asserção: ao considerarmos os elementos que compõe a BNCC e as DCNs, quanto às prescrições para o exercício do trabalho do professor, percebemos movimentos de representações que provocam, dentro dos novos paradigmas tecnológicos educacionais, o surgimento de ações imbricadas no agir, mobilizadas em atividades norteadoras de uma (re)significação do professor na atualidade.

Palavras-chave: Trabalho docente. Multiletramentos. Ciberculrura. BNCC. DCNs.

TEACHING RESSIGNIFICATIONS REPRESENTED ON THE COMMON CURRICULAR NATIONAL BASE AND NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES

Abstract: This study aims to map possible literacies that ressignify the role of the teacher in his work, from what prescribes the National Curricular Common Base (BNCC) for High School and National Curricular Guidelines (DCNs). In this approach, we seek to answer the following question: how is the representation of this professional built, given the competencies required for his / her action, at the BNCC? Having said that, and following our objective, we also intend to open a space for discussion about the teaching exercise, in what prescribes the text of the BNCC and in the DCNs, in view of the use of new technologies in the classroom and in others teaching-learning environments. We are anchored in the theoretical framework inscribed in the conceptions of digital literacy (COSCARELLI;

[1] Mestranda em Letras. UniRitter. Capes. E-mail: mcnvoges@gmail.com
[2] Doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa. Professora no PPG Letras UniRitter. Grupo de Pesquisa: Da Torre de Marfim a Torre de Babel (UNICAMP). E-mail: mariaalzira35@gmail.com

RIBEIRO, 2014) and Cibercultura (LEVY, 1999). We emphasize that the curricular component Languages and Technologies for Secondary Education will specifically compose the corpus of this research. Considering the textual architecture, as proposed by the Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), the analytical procedures will be qualitative in nature, observing the analysis of the linguistic units, the organizational level and the textual and enunciative mechanisms. The preliminary results of this investigation point to the following assertion: when considering the elements that make up the BNCC and the DCNs, regarding the prescriptions for the work of the teacher, we perceive movements of representations that provoke, within the new educational technological paradigms, the emergence of actions imbricated in the act, mobilized in activities guiding a (re)signification of the teacher in the present time.

Keywords: Teaching work. Multiletramentos. Cibercultura. BNCC. DCNs.

1 INTRODUÇÃO

Mesmo diante dos inúmeros estudos, tais como os de Machado (2004), Demo (2009), Tarfif (2017), Leite (2018), Zaidan (2018), contemplando o trabalho e o agir docente, podemos dizer que a formação do professor ainda necessita ser repensada, em termos de prática. Em um contexto no qual as matrizes curriculares de Instituições particulares de graduação disponibilizam disciplinas, tais como: Educação, Tecnologias e Cibercultura, Recursos Tecnológicos Aplicados ao Ensino – modalidade presencial de ensino – e, na modalidade a distância: Educação e Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino na área de Língua Portuguesa e Recursos audiovisuais em Sala de Aula, a formação continuada dos docentes, tendo em vista o letramento digital, precisa ser ampliada. Em outras palavras, a teoria deve se aproximar da realidade do professor, considerando, assim, a sua história com a linguagem e as novas tecnologias.

Nesse cenário, para este estudo, objetiva-se mapear possíveis letramentos que ressignificam o papel do professor, em seu trabalho, a partir do que prescreve a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio e as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs). Para isso, ancoramo-nos no arcabouço teórico inscrito nas concepções do letramento digital (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014) e a Cibercultura (LEVY 1999). Ressaltamos que o componente curricular Linguagens e Tecnologias para o Ensino Médio comporá, especificamente, o *corpus* desta pesquisa. Considerando a arquitetura textual, tal qual proposta pelo Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), os procedimentos analíticos serão de natureza qualitativa, observando a análise das unidades linguísticas, o nível organizacional e os mecanismos de textualização e enunciativos.

Este trabalho empreende dois vértices. O primeiro focaliza estudos na área dos multiletramentos e da cibercultura. O segundo insere-se numa pesquisa frente aos documentos prefigurativos que prescrevem o trabalho do professor para o Ensino Médio.

2 TRABALHO DOCENTE E OS MULTILETRAMENTOS

O trabalho pode ser pensado a partir de várias premissas, a Ergonomia francesa, por exemplo, aborda o trabalho humano e as suas interações no contexto social e tecnológico; as complexidades e multiplicidades dos fatores que o compõe. Nesse sentido, a Ergonomia situada ou da atividade se fundamenta como uma metodologia de investigação. Assim, a Ergonomia visa a entender a atividade de trabalho no instante em que é realizado, pois é preciso conhecer o trabalho para poder transformá-lo (WISNER, 1994). Clot (1999, p.116), na sua teoria da Clínica da Atividade, ressalta, ainda, que "[...] o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir [...]". Para ele, o trabalho real, empreitado pelos sujeitos que o executam, abre espaço para as emoções, as intenções e as inibições (1999), diferentemente daquele trabalho que lhe é prescrito, dentro das normatizações. Dessa forma, o trabalho real abarca não só o que o trabalhador realizou, mas também, o que planejou fazer, e, por alguma razão, não executou.

É possível dizer que o trabalho docente está sempre em evidência, pois atribui-se ao professor a questão da educação geral de todos os cidadãos de bem e bem-educados. Nesse sentido, abre-se margem para "julgamentos externos que incidem sobre as formas de fazer do professor, que não são estudadas por si mesmas e que se desenvolvem em situações reais, que também não são objeto de uma análise particular" (AMIGUES, 2004, p. 38), assim, olhares positivos e negativos apontam para os professores; para o trabalho docente.

Na descrição de Amingues (2004, p. 50), "o objeto da atividade do professor consiste em organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos para instaurar neles uma relação cultural com um objeto de conhecimento [...]". A sala de aula, então, passa a ser um espaço de aprendizagem real e efetivo onde a teoria une-se à prática, com o objetivo de formar esse professor numa visão crítica às teorias estudadas, aos domínios técnicos, socioculturais e metodológicos que a profissão prescreve.

Saber a importância de se investir em formação no campo da profissionalização docente é, sobretudo, investir na aprendizagem na educação, com vistas a facilitar a interação entre os sujeitos com os computadores, *tablets*, *smartphones* e os outros meios tecnológicos que vão surgindo. Nesse interim, buscar práticas que viabilizem essa interação é papel do

professor, mas colocá-las para funcionar é papel de todos, no espaço educacional e fora de dele. A escola, de modo geral, ainda privilegia o ensino dentro dos padrões tradicionais, no entanto, em vista da criação da BNCC, haverá de considerar "os multi e novos letramentos, as práticas, os procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno atual". (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Para Coscarelli (2016), os aparatos tecnológicos estão tornando-se comuns e, ao mesmo tempo, peças fundamentais que compõem o atual contexto da educação, de modo geral.

Tendo em vista esse cenário, a proposta da Base Nacional Comum Curricular amplia os saberes para um aprendizado mais próximo do uso das tecnologias:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 09).

Em vista dessas mudanças, na regulação da educação no país, um novo contexto educacional tenta emergir. Nele, é possível que as instituições empreendam ações numa busca por uma evolução na educação. Há uma necessidade, então, de adaptação às tecnologias *versus* professores atuantes na área que não fazem uso das TICs (tecnologias da informação e comunicação). Os profissionais que exercem suas atividades, num espaço presencial, em geral, que compreendem sistemas instrucionais já pré-definidos, agora, são instigados a promover o aprender crítico, frente a uma sociedade tecnológica, "na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes, quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los" (BNCC, 2018, p. 12). Dessa maneira, existe a possibilidade de práticas envolvendo a aprendizagem, a interação e a cooperação, pautadas em plataforma na *world wide web* (www). Nesse viés, há a materialização de um espaço; uma nova sala de aula, dentro do que denominamos de cibercultura (LEVY, 1999). A BNCC, nesse caso, poderá nortear trabalhos em sala de aula. As suas orientações tendem a normatizar a educação básica no país trazendo consigo uma aura tecnológica nas suas entrelinhas.

Desse modo, nos estudos que permeiam a atividade do professor, no universo da educação, percebemos que após a inserção da internet, nos espaços educacionais, surgiu uma aprendizagem imbricada nas novas tecnologias e mídias digitais.

Outro ponto a se destacar é que, hoje, o sujeito lê, constrói significados e produz sentidos. Esse sujeito está em contato com um discurso, uma voz, um universo de ressignificados para a sua leitura.

É nesse ponto que

> o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente, urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 13).

Nessa perspectiva, novos desafios profissionais surgem pelo avanço das tecnologias em sala de aula e também fora dela. A profissão ultrapassou os muros da escola e o professor pode ficar conectado aos seus alunos por muito mais tempo. Agora, é exigência e necessidade de uma renovação constante, envolvendo a atividade de ensinar, considerando o uso da Internet e das tecnologias.

3 METODOLOGIA

Visando alcançar nosso objetivo de mapear os possíveis letramentos que (re)significam o papel do professor, em seu trabalho, a partir do que prescreve a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o Ensino Médio e as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs), buscaremos responder como é construída a representação desse profissional, diante das competências requeridas para o seu agir, na BNCC.

Nesse sentido, e, considerando a importância da linguagem no desenvolvimento humano, como preconizam as propostas sociodiscursivo-interacionista, as competências podem ter comprovação a partir dos diversos textos nas diferentes práticas sociais. Posto isso, passamos para os procedimentos analíticos de excertos do componente curricular Linguagens e Tecnologias para o Ensino Médio, mais precisamente, as Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias. Essa análise será de natureza qualitativa, observando os níveis que compõe a arquitetura textual, a análise das unidades linguísticas, o nível organizacional e os mecanismos de textualização e enunciativos (BRONCKART, 1999).

3.1 Análise de dados

O procedimento de análise de dados comporá 04 fases:

- Contextualizar a BNCC para o Ensino Médio;
- Contextualizar as DCNs;
- Seleção de trechos da BNCC que versam sobre uso das tecnologias pelos alunos;
- Explicitação do recorte selecionado para análise: a competência sete (07) (BNCC, 2018, p. 473) e na subseção "5.1.1. Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades" (BNCC, 2018, p. 483), as habilidades.

4 POSSÍVEIS RESSIGNIFICAÇÕES DO PROFESSOR A PARTIR DAS ANÁLISES

Para empreendermos a análise, é relevante tomarmos conhecimento de aspectos que perpassam a infraestrutura dos textos: os níveis que compõe a arquitetura textual, a análise das unidades linguísticas, o nível organizacional e os mecanismos de textualização e enunciativos (BRONCKART, 1999).

Convém destacar que em 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram lançadas para amparar a formação de professores no país, servindo de guia para as instituições de ensino superior desde a criação de currículos até as competências e habilidades esperadas para um professor. Porém, em 2013 houve uma reformulação dessas diretrizes e, então, surgiu as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, advindas da necessidade de atualizar a anterior já defasada pelas modificações, e, a partir do interesse da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Nesse interim, surge a BNCC, que aliada às DCNs, vem normatizar a educação no país por meio de estudos que foram coordenados pelo Ministério da Educação (MEC), num período de quatro anos, para se chegar no País uma Base Nacional Comum para a elaboração dos currículos de todas as etapas da Educação Básica. Seguindo o nosso objetivo, pretendemos, ainda, abrir um espaço de discussão sobre o exercício docente, no que prescreve o texto da BNCC e nas DCNs, tendo em vista o uso das novas tecnologias em sala de aula e em outros ambientes de ensino-aprendizagem.

Ao realizar este estudo, e, antes de darmos andamento à análise de dados, desta pesquisa, consideramos pertinente apresentar uma breve contextualização cronológica da BNCC e sua trajetória para o Ensino Médio.

A partir do Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014 já estava previsto a BNCC para o Ensino Médio, em 2015 foi lançada a primeira versão (mediante atrasos governamentais e incongruências no conteúdo de determinadas disciplinas, como a de história, que deixava de fora temas relevantes sobre a trajetória histórica do país - foram três ministros da educação, até então) e de lá para cá, entre revisões e ajustes, e um ano e meio após o anúncio feito pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura) de reformas no Ensino Médio, tivemos, em 2018, a entrega ao CNE da Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC do ensino médio está organizada por áreas de conhecimento, sendo que as áreas de linguagens e matemática serão ofertadas no decorrer dos três anos e as demais serão dispostas no currículo conforme definido pelo PPP (Planejamento Político Pedagógico) das redes de ensino: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza; Ciências humanas e sociais aplicadas.

Desse modo, a BNCC configura-se como um documento criado pelas instâncias governamentais, a fim de nortear e unificar os níveis de ensino da educação básica. Esse documento se comunica diretamente com as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) que, na sua constituição, tratam do perfil do formando, das competências e habilidades esperadas, dos conteúdos curriculares, da estruturação dos cursos e da avaliação. Sendo criadas pelo governo federal, as DCNs ficam sob a responsabilidade do MEC, respondem sob aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), com pertença identitária às instâncias governamentais, ao seja, ao país, Brasil.

Com o intuito de atender o nosso objetivo, selecionamos, na BNCC, a sessão “5.1 A área de Linguagens e suas Tecnologias” (BNCC, 2018, p. 473), e a subseção “5.1.1. Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades” (BNCC, 2018, p. 483), os excertos para compor o corpus desta pesquisa.

Lembramos que o material escolhido para análise faz parte de um documento criado pelas instâncias governamentais, com a finalidade de nortear e unificar os níveis de ensino da educação básica. Em razão da amplitude desse documento, tomamos para compor esse artigo apenas a análise a competência sete (07). As demais competências foram excluídas devido a ser “essa competência específica diz respeito às práticas de linguagem em ambiente digital, que têm modificado as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social” (BNCC, 2018, p. 489). Consideramos, para a análise, competências que enfoquem as tecnologias que são apresentadas por meio do documento prefigurativo, a BNCC, documento esse que visa ampliar linearmente para os alunos da educação básica o acesso ao

conhecimento, de modo que todos os níveis da educação básica comunguem de "aprendizagens essenciais" (BNCC, 2018, p. 7).

O termo competência, é bom explicarmos aqui, vem sendo estudado em questões que se referem ao trabalho, mais precisamente, no campo da análise do trabalho e da formação profissional (BRONCKART & DOLZ, 1999). Nesse sentido, o termo competência pode se referir "tanto à qualificação exigida para execução em uma determinada tarefa e reformulada em função de contextos de trabalho, quanto à reatualização desta mesma competência por parte dos agentes envolvidos de acordo com as várias avaliações sociais" (PINTO, 2015, p. 240). É importante lembrar que a BNCC traz, também, em seu texto, o conceito de competência, pois o texto é alicerçado em 10 competências gerais que se fundem os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento dos sujeitos aprendentes ao logo de todo o documento.

Posto isso, a BNCC define competências como "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (BNCC, 2018, p. 8). Vale salientar que empreitamos uma análise textual-discursiva que está implicada em competências no campo do saber (competência em nível-social) e no campo do fazer (competência em nível praxiológico) do professor.

4.1 Olhar(es) para a BNCC: competência 7 (sete)

Considerando uma expectativa das pesquisadoras em saber sobre os letramentos requeridos ao professor de Ensino Médio que demandam em seu agir professoral na BNCC, analisamos o que preconiza a competência sete (07) no segmento de texto Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias, que norteia, também, o ensino de Língua Portuguesa. Vejamos, nesses segmentos de textos retirados da BNCC, como as categorias de análise que escolhemos para esse trabalho são mobilizadas na construção do agir.

Apresentamos, a seguir, o quadro 1 com a íntegra da competência sete (07), uma das sete (07) competências requeridas ao aluno do Ensino Médio e que compõem a BNCC. Vale lembrar que essa competência não foi escolhida aleatoriamente. Ela foi escolhida entre as sete competências trazidas pelo documento, justamente porque apresenta uma abordagem pautada numa temática mais tecnológica, e que irá contribuir para a presente pesquisa:

Quadro 1: Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio – Competência 07.

7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, **considerando as dimensões** técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, **para expandir** as formas de produzir sentidos, de **engajar**-se em práticas autorais e coletivas, e de **aprender** a **aprender** nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: BNCC (2018, p. 473)

No trecho acima, os usos dos verbos "mobilizar", "expandir", "produzir", "engajar", "aprender" no modo infinitivo pessoal marca a criação de um eixo temporal não delimitado. Esses usos dão a ação verbal uma independência em relação ao ato de produção, podendo ser simultâneo, ou não, e, ainda, ter uma certa relevância quanto aos tipos de situação que expressa o enunciado.

Analisando mais profundamente, os verbos "mobilizar" e "expandir" representam uma situação de movimento e de que seja um evento prolongado (CAMPOS & XAVIER, 1991), ou seja, parte de um ponto de início para chegar em um ponto de fechamento. Nesse sentido, no tocante ao conteúdo temático do texto, poderíamos dizer que o professor ao movimentar as práticas com o aluno, numa condição pragmática, de certo modo, dá a partida para a ampliação do conhecimento de seus alunos, pois, olhando para todo o segmento "Mobilizar práticas de linguagem no universo digital [...] **para** expandir as formas de produzir sentidos [...]" vemos que o trecho da BNCC que analisamos, evidencia a existência de um professor que já depreende domínio da linguagem do universo das tecnologias educacionais, ou seja, pressupõe-se que ele seja letrado digital.

Ainda na análise desse excerto, o termo linguístico "para" orienta para um valor semântico de encaminhamento, finalidade, haja vista, nesse caso, que põe em movimento saberes advindos do agir docente com o intuito de que o aluno aprenda mais e, consequentemente, esse professor atenda as demandas do trabalho docente.

Referindo à análise dos verbos no infinitivo, grifados no quadro acima, observamos que o autor empírico do documento, neste caso a BNCC, ao dar voz a esse texto, faz uma conexão entre o agir do professor e, posteriormente, o agir do aluno no contexto da sala de aula. Assim dizendo, esse reforço de caráter pragmático existente no texto da BNCC, mais precisamente na competência 07, pois é a ela que estamos direcionando nosso olhar, mobiliza, no nível sociosubjetivo, o agir docente frente as responsabilidades que esse

professor adquire perante a instituição que trabalha, a disciplina que ministra, ao seus alunos e, ainda, a maior delas, o conhecimento que é a "matéria-prima do trabalho pedagógico escolar" (DCNs, 2013, p. 180).

Seguindo essa linha pragmática, no excerto "[...] **engajar**-se em práticas autorais e coletivas, e de **aprender** a **aprender**[...]", envolve o caráter desse professor que não protagoniza o texto da BNCC, mas sua presença é requisitada todo tempo pelo autor empírico, revelando a intenção que o enunciador tem em relação ao que ele quer que seja ensinado por esse professor não corporificado na BNCC, reconhecendo o papel fundamental desse trabalhador e de que o "trabalho pedagógico ganha materialidade nas ações [...]".

Os termos "considerando as dimensões", numa relação de saber epistêmico, pressupõem que o professor, além dos conhecimentos tecnológicos aliados ao saber linguístico, literário etc., deva pôr em movimento o seu letramento canônico, em vista, também, dos novos saberes advindos da cibercultura.

O texto da BNCC é bem claro quanto aos usos das tecnologias, a saber, observemos o quadro com parte desse texto do documento:

> #Nesse cenário, os jovens **precisam ter** uma visão crítica, ética e estética, e **não somente** técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir criticamente sentidos em quaisquer campos da vida social. Para tanto, **é necessário não somente** possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas (como a das linguagens de programação ou de uso de ferramentas e apps variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, de criação de games, gifs, memes, infográficos etc.), **mas também** interfaces éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente (BNCC, 2018, p. 489).

No enunciado acima, os termos "**precisam ter**" na frase "os jovens precisam ter uma visão crítica, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir criticamente sentidos em quaisquer campos da vida social", têm valor espistêmico, que estão alinhadas no eixo do DEVER saber do professor a fim de que esse aluno venha desenvolver essa visão crítica sobre as tecnologias e demais instâncias do saber. As sentenças "**é necessário não somente**" e "**mas também**" permite-nos ouvir a voz do autor empírico esclarecer ao professor que não basta o aluno ter contato com as novas tecnologias, ele, o professor, deve mobilizar-se pragmaticamente para ir além do que apenas

apontar para os objetos tecnológicos e dizer o que são, o novo texto da BNCC desafia o professor a orientar a reflexão crítica do que está sendo ofertado ao aluno e, também, assimilado por ele. Posto isso, Kenski (2014), diz que devemos considerar o aluno que aprende e o contexto de produção, e deixar de lado a "visão mais tradicionalista das atividades com uso do computador e internet" (KENSKI, 2014, p. 87), numa referência, já, a um professor letrado digitalmente.

Nesse interim, no quadro 2, trazemos a subseção "5.1.1. Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades" (BNCC, 2018, p. 483). O conteúdo desse quadro refere-se às habilidades que o aluno deverá desenvolver ao passar pela competência sete (07) apresentada acima e que também traz implicações diretas ao trabalho do professor no contexto educacional.

Quadro 2 - Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades

HABILIDADES
Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. # **Avaliar** o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. # **Utilizar** diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais. # **Apropriar**-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Fonte: BNCC (2018, p. 489)

Essas quatro habilidades postas no quadro acima são permeadas pelo eixo pragmático perante o uso dos verbos no infinitivo nas suas construções frasais. Outra vez, aqui, chama-nos a atenção os modos de dizer do autor empírico do texto da BNCC, ele encaminha o aluno para uma vivência tecnológica ativa. Nesse sentido, observamos que a voz do autor empírico dita os modos de agir para a execução do trabalho do professor antevendo possíveis

multiletramentos desse profissional. Nesse sentido, reafirma o que é preconizado pelas DCNs, que cabe ao professor responsabilizar-se por esse alunos "nas suas múltiplas dimensões – intelectual, social, física e emocional – e situá-las no âmbito do contexto sociocultural em que educador e educando estão inseridos."(DCNs, 2013, p. 167), antevendo que esse professor tenha feito uma formação acadêmica que o deixe lidar com os letramentos múltiplos e a multimodalidade vindo a ser um, na prática um "agente de letramento" (KERSCHI, COSCARELLI, 2016, p. 51).

A questão ainda a ser considerada no quadro dessa análise é a presença da figura de uma ação canônica, posta em evidencia pelas marcas linguísticas trazidas pelos verbos no infinitivo (utilizar, avaliar, engajar, expandir, aprender etc.), já referenciados nesse estudos, e, com isso, deixa emergir o tipo de discurso interativo, por fazer menção a entidade coletiva que é o documento da BNCC, onde são implicados, a instância governamental (sujeito empírico), o professor (mesmo que não haja referência explícita a ele) e os alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse breve esboço analítico, estabelecemos um espaço de discussão entre o exercício docente que emerge das normatizações presentes no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, também, o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) sobre a formação docente frente a prática pedagógica em tempos de cibercultura.

Assim, nesse espaço de discussão, e, ao analisar o excerto da BNCC, no intuito, então, de mapear possíveis letramentos que (re)significam o papel do professor – que trabalha com o Ensino Médio – percebemos que as normatizações, presentes nesse documento, orientam para o surgimento de ações que mobilizam competências tecnológicas do professor.

Para a orientação do trabalho desse professor, é possível dizer que a BNCC representaria múltiplas vozes, tais como: governamentais e da sociedade. Há indícios de que haja um movimento da sociedade (DCNs, 2013), implícito, que encaminha a construção de uma nova BNCC e, também, a voz do aluno que é para quem se cria esse novo documento, em vista das suas necessidades de formação. De acordo com Bronckart (1999, p.329), "podem existir múltiplas formas de combinações polifônicas" e essas diversas vozes estão diretamente integradas na construção do texto criando um ou vários mundos discursivos implicados pelos diferentes posicionamentos e pelas diferentes vozes sobre o que é dito.

Assim, na trajetória analítica que tecemos, pressupomos, na atual conjuntura tecnológica que se insere, também, o universo educacional, que (pré) existam mundos discursivos por onde os professores transitam, entre a mediação e as práticas pedagógicas, imbricados em seu trabalho real e no que lhe é prescrito para o seu agir no ambiente educacional.

Considerando o texto da BNCC, como um dos mundos discursivos desse professor, esse documento requer tanto dos alunos como do próprio docente, multiletramentos que perpassam uma prática pedagógica tradicional. Entretanto, é possível dizer, que, a BNCC não descarta as práticas pedagógicas tradicionais. A BNCC integra a essas práticas pedagógicas, novas responsabilizações e representações, necessárias, advindas do contexto tecnológico. Sob esse contexto, surge um movimento no cenário educativo atual, em vista da usabilidade das tecnologias na educação, suscitando possíveis ressignificações do professor. Desse modo, compreendemos que a forma em que está estruturada e organizada a BNCC possa trazer, dentro dos novos paradigmas tecnológicos educacionais, novas representações que provocam novas formas de agir por meio das competências requeridas nesse documento para esse profissional. Para tanto, apoiamo-nos no que diz Bronckart (2006), quanto à organização e estruturação dos textos, sendo esses suscetíveis de exercer influência sobre a maneira pelo o qual estão organizados.

Em vista disso, é preciso considerar que os textos prefigurativos constituem os mundos discursivos e que demandam as competências exigidas **no** e **para** o contexto de trabalho (BULEA, 2017). Contudo, tendo presente o caráter praxiológico e dinâmico em relação ao que será instituído institucionalmente, há um movimento pulsante que se estabelece com diálogo, intervenção didático-pedagógica, motivação e avaliação presentes num dos mundos discursivos que o professor também habita.

Para tanto, vemos que um aprendizado envolvido pelos multiletramentos, supõe que os professores desenvolvam competências que permeiam saberes que vão além do que foi lhes foi apresentado na formação. Assim, na era da cibercultura, dos multiletramentos e da democratização das tecnologias, a BNCC vem trazer, também, um novo olhar para uma provável reelaboração crítica da prática docente que desvencilha esse trabalhador das velhas práticas cristalizadas no seu trabalho. Nesse sentido, reafirmamos o que é preconizado pelas DCNs, que "ao educador é imprescindível tomar o educando nas suas múltiplas dimensões [...] e situá-las no âmbito do contexto sócio-cultural em que educador e educando estão inseridos." (DCNs, 2013, p. 167).

Referências

BRASIL**.** Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. MEC, 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/ > acesso em 26 de junho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC –. Brasília, DF, 2017. Documento homologado pela Portaria n° 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. <disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ > acesso em 29 de junho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: ME, 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/ acesso em 03 de julho de 2018.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean Paul; BRONCKART, Ecaterina Bulea. Organizado por Eliane Gouvea Lousada; Luzia Bueno; Ana Maria Mattos Guimarães. **As unidades Semióticas em Ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo.** São Paulo: Mercado das Letras, 2017.

CAMPOS, H. C.; XAVIER, M. F.. **Sintaxe e Semântica do Português**. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução Adail Sobral. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

COSCARELLI, Carla, RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014.

COSCARELLI, Carla (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. (Orgs.) **Multiletramentos e multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016.

DEMO, Pedro. **Educação hoje: "novas" tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias:** O novo ritmo da informação**.** 8º ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MACHADO, Anna Rachel, org. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

PINTO, Rosalice. Competência Empreendedora e sua configuração linguístico-textual: o papel das figuras interpretativas do agir. **Diacrítica** [online]. 2015, v. 29, n. 1, p. 233-259. ISSN 0807-8967. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S080789672015000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 05 jul 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla, RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes, 17ed., Petrópolis, RJ, 2017.

ZAIDAN B. F., J. ; LEITE, M. A. . **Autoconfrontação cruzada e formação docente: análise do poder de agir em práticas de ensino**. REVISTA SOLETRAS, v. 1, p. 220-244, 2018.

WISNER, Alain. **A Inteligência no trabalho:** textos selecionados da ergonomia**.** SP: Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho, 1994.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO COMPARADO DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

Quézia da Cruz de Souza[1]
Luci Mary Duso Pacheco[2]

Resumo: O presente artigo busca analisar os princípios teóricos e metodológicos que estão presentes na formação inicial e continuada de professores como também identificar alguns desafios que se estabelecem. Para tanto o mesmo baseia-se em pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico com coleta, análise e interpretação de dados. A partir das leituras e análises dos dados coletados pode-se notar que formar professores no atual contexto sócio educacional envolve muito mais do que o conhecimento dos conteúdos necessários, mas sim, a relação desses com o espaço concreto da prática educativa. Para isso, é importante se pensar na formação do profissional da educação, tanto em nível inicial quanto continuada, pois para fazer esse movimento na sociedade é necessário um profissional pesquisador, comprometido, ético e conhecedor do contexto sócio histórico em que se encontra.

Palavras-chaves: Formação Inicial, Formação Continuada e Desafios.

INITIAL AND CONTINUED TEACHER TRAINING: A COMPARATIVE STUDY OF THE CHALLENGES OF EDUCATION IN DIFFERENT CONTEXTS

Abstract
The present article aims to analyze the theoretical and methodological principles that are present in the initial and continuous formation of teachers as well as to identify some challenges that are established. For this purpose it is based on a qualitative bibliographic research with data collection, analysis and interpretation. From the readings and analyzes of the collected data it can be noted that to train teachers in the current socio-educational context involves much more than the knowledge of the necessary contents, but rather the relation of these with the concrete space of the educational practice. For this, it is important to think about the formation of the education professional, both at an initial and continuing level, because to make this movement in society requires a professional researcher, committed, ethical and knowledgeable of the socio-historical context in which it is.

INTRODUÇÃO

A temática em questão vem ao encontro das discussões atuais sobre a educação e os rumos que a mesma vem tomando no contexto atual de grandes mudanças, em relação a Formação de Professores. Cabe aqui não somente identificar os desafios propostos, mas apontar ações para a superação dos mesmos.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, bolsista de Iniciação Científica –PROBIC/FABERGS, e-mail: queziacz@hotmail.com.
[2] Professora Doutora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, orientadora de Iniciação Científica - PROBIC/FABERGS, e-mail: lucimdpacheco@gmail.com.

A formação de professores é um campo muito amplo que requer, para sua compreensão, visualizá-la como um espaço constituído por diversas ideologias, concepções e práticas culturais, políticas e educacionais. Num campo mais restrito, são necessários os entendimentos de escola, professor e de formação destes, temática que passamos a refletir com referência à formação inicial e continuada.

Importante trazer para a primeira reflexão as palavras de Freire (1982, p.34) para elucidar que a formação do professor acontece de maneira permanente. Para o autor "ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.".

É essa a visão que está presente na discussão desse trabalho, ou seja, o professor se forma permanentemente, através da formação inicial e ao longo de sua vida profissional com a formação continuada, que deve ser chamada a medida que os desafios vão se apresentando e precisam ser incorporados ao cotidiano pedagógico.

Nesse sentido, a presente pesquisa, visa conhecer os princípios teóricos e metodológicos da formação inicial e continuada de professores como também os desafios postos para a formação no contexto sócio educacional atual, contemplando para isso a pesquisa em diferentes realidades.

METODOLOGIA

O Universo da Pesquisa compreende a realidade da Formação de Professores de dois países. Ao mesmo tempo em que essa pesquisa está sendo realizada no Brasil, também é realizada no Chile com o objetivo de estabelecer similaridades e diferenças nos desafios educacionais enfrentados na formação do professor nesses dois espaços. Quanto à delimitação dos sujeitos da pesquisa, foi realizada uma pesquisa através de questionário enviado por e-mail para professores egressos dos cursos de Licenciatura da URI, sendo eles Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas e Educação Física, que estejam atuando.

Para compor o quadro teórico da pesquisa, utilizou-se um estudo bibliográfico, acerca dos princípios e metodologias da Formação do Professor, bem como sobre os desafios sócio educacionais do contexto atual. Foi desenvolvida uma pesquisa descritiva na forma de estudos Exploratórios, com coleta, análise e interpretação dos dados que expressem a realidade pesquisada.

De acordo com Lüdke e André (2004, p.45) a organização do material coletado para a análise qualitativa é dividida em dois momentos.

> A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Nessa perspectiva, o primeiro momento dar-se-á ao longo da aproximação empírica com os sujeitos da pesquisa, na constituição do corpus e na coleta de dados. O segundo momento, a fase mais formal da análise, aconteceu com o término da coleta de dados e com a construção de um conjunto de categorias descritivas, que contribuirão no sentido de agrupar ideias e conceitos inter-relacionados com a teoria, que possam explicar e/ou compreender as questões de pesquisa.

O roteiro de questões que embasou a entrevista com os egressos das licenciaturas que já atuam profissionalmente foi:

1- Sobre sua formação inicial:

a) Qual a licenciatura?

- Pedagogia/ Letras/Matemática/Ciências Biológicas/ Educação Física

- Outra. Qual?

b) Em que ano concluiu?

2-Referente a seu atual desempenho profissional em educação:

a) Tempo de atuação

Menos de 1 ano/ De 1 – 5 anos/De 6 – 10 anos/De 11- 15 anos/Mais de 15 anos

b) Que função desempenha atualmente?

Docência em Sala de aula/ Gestão Educacional/ Outros campos de atuação das licenciaturas. Qual?

3- Quais as disciplinas e/ou conteúdos contemplados em sua formação inicial você considera que são necessários em seu desempenho profissional atual? Fundamente.

4- Segundo sua experiência, que conhecimento ou habilidades necessários ao seu desempenho profissional atual, não foram adquiridas na sua formação inicial?

5- Você acha que existam lacunas na sua formação inicial ou que estas afetam o seu desempenho profissional atual? Quais e que consequências tem havido em sua prática profissional?

6- Quais os maiores desafios que você encontra hoje em seu desempenho profissional, para os quais você não se sente preparado (a)?

- Rápidas mudanças no contexto social, cultural, e educacional e a influência no cotidiano da atuação do professor.

- Informação, comunicação, tecnologias e entretenimento.

- Incertezas, consumismo, descarte, busca por prazeres/felicidade e efemeridade.

- Políticas educacionais de governo.

- Organização Pedagógica das Escolas.

- Infraestrutura da escola.

- Turmas e perfil do aluno.

- Outros. Quais?

7- Considerando que a formação é um processo contínuo (FREIRE, 1997), de que forma você supera as dificuldades que enfrenta em seu desempenho profissional?

8-Quais os maiores desafios profissionais que você tem encontrado e sua formação continuada?

9- Você considera que a escola cumpre na atualidade um papel importante no desenvolvimento social?

10- Na sua concepção a formação atual de professores permite formá-los adequadamente para o contexto atual?

11- Que aspecto(s) do currículo escolar você acredita que deve mudar, a fim de preparar para os desafios que a sociedade exige hoje?

Tendo em vista o não recebimento dos dados referentes a mesma pesquisa no Chile até o presente momento, neste artigo serão apresentados os resultados das análises das respostas dos Egressos no Brasil, especificadamente na URI. A entrevista possibilitou a realização de uma análise através de estudos comparados, sobre os desafios encontrados na prática e as ações que estão sendo propostas para a superação destes, postos tanto na formação inicial como continuada de professores no atual contexto sócio educacional.

Dos mais de 100 questionários enviados, obteve-se a resposta de 16 egressos. Dentre os sujeitos apresentaram-se 10 áreas de atuação profissional dentre estas estão: a docência em sala de aula, com 43,8 % dos participantes; gestão educacional, auxiliar técnico administrativo, professora particular, extensionista rural social, setor pedagógico na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, bolsista Capes mestrado, programa mais educação, monitora social no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e

mestrado, com 6,3 por cento em cada função. Há uma diversidade nas áreas de atuação, portanto é possível refletir os diferentes contextos apresentados por estes sujeitos relacionando teoria e prática. Apresentar-se-á a seguir, a pertinência destes desafios e a busca por possibilidades de soluções.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A Formação do professor assume dois modelos importantes para a constituição de sua identidade profissional: a formação inicial e a formação continuada. Nos princípios apresentados pelo Decreto Nº 8.752 (BRASIL, 2016) evidencia-se tais formações como elemento essencial à profissionalização, tendo como compromisso a construção de um projeto social, político e ético que contribua para emancipação dos sujeitos.

Dentro desses dois modelos a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) defende uma formação "contextualizada e em consonância" com os problemas atuais, pautados na relação entre teoria e prática, onde ambos conhecimentos sejam indissociáveis.

> Devem compreender, portanto, a formação inicial e continuada, indicando ações estratégicas que visem, além de atender à atual conjuntura do país que exige a formação de um grande número de profissionais, construir uma formação para o futuro, que cada vez mais favoreça o domínio teórico-prático de conhecimentos imprescindíveis à vivência no mundo contemporâneo. (ANFOPE, 2001, s/p).

A formação inicial ofertada, especialmente, pelos cursos de licenciaturas, vem ao encontro das primeiras necessidades dos ingressantes em educação, e dos que almejam seguir nessa área por isso é a base. Esses conhecimentos são fortalecidos pela busca constante de coletar informações e transformá-las em conhecimentos e, estes, em experiência. Contudo, sabe-se da não facilidade de ter esse discernimento e saber selecionar as muitas informações lançadas diariamente.

Portanto, deve-se manter um cuidado muito especial para não deixar-se cair em alusão, ou seja, haver uma referência vaga e difusa do que se quer realmente. Afinal, hoje com o "avançado" processo de produção dos saberes "os conhecimentos tendem a se impor como um fim em si mesmos [...]; as atividades de formação e de educação parecem passar

progressivamente para o segundo plano." (TARDIF, 2008. p. 34). O correto não é armazenar o conhecimento, criando "estoques", mas partilhá-lo e problematizá-lo.

Principiando a análise dos dados coletados, torna-se possível identificar que a formação inicial é a base, mas é no confronto com a prática que os conhecimentos adquiridos adquirem sentido. É o que podemos ver na fala do Egresso C (2017) ao afirmar que:

> Todas as disciplinas tem seu grau de importância, uma vez que nos proporcionam conhecimentos teóricos e práticos necessários para atuar como docente. Por vezes, durante a graduação questionei algumas disciplinas como Filosofia, Antropologia, Sociologia e as próprias Políticas Públicas por pensar que as disciplinas de FTM - Fundamentos Teóricos e Metodológicos visando a didática de aula eram mais importantes, que o que precisávamos saber era planejar aulas. Contudo, quando ingressei como docente na rede estadual, compreendi e retomei os conceitos antes trabalhados, pois como docente preciso compreender a história da educação, as mudanças e seus novos contextos, preciso ver meu aluno como um sujeito ativo e capaz de modificar o meio social em que está inserido, preciso compreender as políticas que norteiam meu trabalho, que asseguram meus direitos, além da didática para o meu planejamento. Desta forma, não podemos destacar uma/duas disciplinas/conteúdos como essenciais. Buscar a formação para atuar na educação é saber que precisamos compreender, saber de um contexto histórico, econômico e social bem amplo que reflete diariamente na sala de aula.

Nessa via de raciocínio é importante trazer a contribuição de Tardif (2008, p. 67) quando reforça que "a formação inicial, envolve a consciência de que sua prática pedagógica será resultado do seu saber, do seu fazer, do seu compromisso com sua profissão, com seu aluno, com a sociedade da qual faz parte".

Importa, também reflexionar se os professores refletem sua prática e de que forma o fazem. Esse "empreendimento reflexivo" torna-se imprescindível para a formação de "professores e pesquisadores" comprometidos em engendrar a criação de novas respostas às demandas educacionais (PIMENTA,2000), pois refletir a prática é consequentemente avaliar seus saberes pedagógicos.

A formação continuada, por sua vez, faz-se necessária para possibilitar a construção de uma identidade profissional. Também contribuí para renovar os saberes docentes, sendo que estes podem servir de subsídios para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Candau (1997) reforça a questão de que a formação continuada possibilita ao professor dialogar com seus pares sobre o cotidiano de sua profissão, contribuindo para a construção de sua identidade. A autora diz que:

> A formação continuada possibilita o encontro sistemático entre professores para fomentar diálogos em torno de suas práticas pedagógicas, dos problemas que enfrentam e das soluções que tecem. Tal situação favorece o entrelace de ideias, valores, costumes e de vivências constituintes do cotidiano da escola e da sala de aula. (CANDAU, 1997, p.36)

O que percebemos com essa fala de Candau (1997) é que no convívio com outras realidades o professor dialoga com seus pares e visualiza os desafios e as soluções propostas em outros espaços educacionais que podem ser compartilhados para colaborar e favorecer ideias, valores e costumes que estão presentes no cotidiano da escola.

No estudo exploratório, isso é confirmado na prática por meio de boa parte das respostas apresentadas pelos egressos quando questionados sobre a forma que buscam para superar as dificuldades encontradas, que é possível visualizar na fala dos Egressos A e C:

> Busco sempre aprimorar meu conhecimento e dificuldades em leituras e troca de experiências com outros profissionais. (EGRESSO A; 2017)

> Buscando ajuda com profissionais que possuem mais experiência. Através da atualização docente, formação continuada, de extrema importância. Revisitando as teorias, os autores da educação. Mudando a minha metodologia, abordagem. Buscando entender o contexto além dos muros da escola. (EGRESSO C; 2017)

Assim, no convívio cotidiano em sala de aula, é necessário que o professor esteja atento às constantes inovações, problematizando-as em sua prática para que possa desempenhar o seu trabalho de maneira coerente. Tomando isso como princípio, pode-se afirmar, segundo Tardif (2008), que o saber do professor é um saber social, porque é uma prática social e se dá num coletivo.

Além deste diálogo entre pares no cotidiano da escola, ou dos demais espaços apresentados pelos entrevistados na pesquisa, vê-se necessária a formação continuada por meio da busca do aporte teórico em cursos, leituras, pesquisa e até mesmo uma segunda licenciatura, onde é possível revisitar teorias, buscando agora elas não como suporte inicial mas como resposta, como relação do conceito com a prática. Na busca por superar as dificuldades o Egresso I (2017) nos diz “Sim, eu supero e sempre busco inovar. No ano de 2013 fiz uma segunda licenciatura e me formei em letras, sempre com o intuito de ter novas ideias e novos métodos para aplicar na escola.”. Nesta constante busca ao regressar para seu espaço de atuação, o profissional poderá tecer novas propostas de superação dos desafios colocados.

Neste sentido destarte, de acordo com Cunha (2000, p. 128), “saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las à nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recursos”. Devemos considerar que as práticas pedagógicas que correspondem às técnicas utilizadas em sala de aula, derivam de concepções de mundo, isto é, “toda prática educativa implica uma teoria educativa.”.

Assim, a prática pedagógica deve refletir no cotidiano do profissional da educação como processo conscientizador e formador da cidadania dos educandos. Diz Freire (1996, p. 24) que "a reflexão sobre a prática torna-se exigência da relação *teoria/prática*, sem a qual a teoria pode ir virando *blablablá*; a prática, ativismo". A construção de uma prática pedagógica diferenciada da concepção dominante exige uma redefinição do profissional de educação sobre o ser humano que se quer formar. Enquanto profissional da educação, o dever é repensar, constantemente, a sua prática, sua formação, para que ocorra uma melhor qualidade no processo educativo.

O professor é um intelectual em processo contínuo de formação, portanto, a formação é, na verdade, autoformação, pois os professores elaboram os saberes em confronto com as suas experiências práticas. É no referido confrontamento e na troca de experiências que os professores refletem as suas práticas. Os que não têm por hábito refletir a sua prática, apenas aceitam e cumprem orientações sem pô-las em dúvida. Nesse sentido é possível visualizar que o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. (TARDIF, 2008). Dessa forma é preciso levar em consideração as questões que se colocam na sociedade no momento da formação, tanto inicial como continuada e ir refletindo sua atuação e os desafios que o contexto apresenta para que seja impulsionada à busca por sua compreensão e enfrentamento.

DESAFIOS POSTOS PARA A FORMAÇÃO NO CONTEXTO SÓCIO EDUCACIONAL ATUAL

Podemos mencionar as ideias de Baumann (2001) quanto as rápidas mudanças no contexto social, cultural, e educacional que de forma direta influenciam o cotidiano da atuação do professor e que por essa razão se apresentam como desafio a sua prática pedagógica. O autor aborda que:

> Os tempos são "líquidos" porque tudo muda tão rapidamente. Nada é feito para durar, para ser "sólido". [...] Os valores que a nossa cultura ocidental até então estabelecera como os mais nobres e elevados cada vez mais diluem-se como a água que se escorre das nossas mãos, sem que sejamos capazes de detê-la. (BAUMAN, 2001, p. 15)

Tendo presente essa forma líquida a qual a nossa sociedade e suas relações estão fundamentadas, alguns desafios estão postos para o professor. É preciso estar atento e buscar alternativas de apropriação de conhecimentos plurais, para poder elaborar ações de

enfrentamento desses desafios na ordem da formação inicial e continuada, transformando-os em atualização permanente, incorporando em sua prática as inovações de seu tempo de forma reflexiva.

As mudanças mais impactantes que estão presentes na sociedade caracterizam-se como informação, comunicação, tecnologias, entretenimento, incertezas, consumismo, descarte, busca por prazeres/felicidade, efemeridade. Na escola refletindo a própria sociedade estão os desafios das políticas educacionais de governo, a organização pedagógica da escola, a infraestrutura escolar, as turmas e o perfil do aluno.

INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO, TECNOLOGIAS

Com o avanço tecnológico a informação, hoje, está presente na vida dos sujeitos de forma rápida e prática. Assim o professor em sala de aula precisa estar atento a rápidas mudanças para não estar com conhecimentos defasados ou inoperantes. Utilizar a informação do dia para discutir e trabalhar o conhecimento em sala de aula de forma a fezer pensar, desenvolver a capacidade crítica e criativa, a curiosidade e a descoberta (SOFFNER, 2012).

Dentre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada encontra-se abordado o desafio que se refere as dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas. Dentro dessas dimensões encontram-se as tecnologias e inovações.

> § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 3).

Ao utilizar-se das tecnologias enquanto recurso e estratégias didático-pedagógicas é preciso que o professor saiba a amplitude que estas possuem, tendo em vista que podem interligar de maneira rápida diversos conceitos. Neste documento citado anteriormente as tecnologias e inovações encontram-se associadas a fundamentos e metodologias que se referem a linguagem, interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

A tecnologia de acordo com Soffner (2012, p.92) não é um "*fim"* mas "um meio para se ampliar as capacidade humanas". Segundo ele (2012, p.93) a "[...]ampla disponibilidade e acesso à tecnologia, característica do mundo atual, não trazem necessariamente melhoria nos processos de uso e manipulação de tanta informação [...]". De acordo com sua base teórica

as ferramentas moldam em muito as formas de enxergar o mundo, formatando o modo de se portar das sociedades, mas nem sempre de forma benéfica ao sujeito e a educação em si.

Suas concepções apontam para uma nova reavaliação do papel do professor e do aluno. Tendo a complexidade de se entender o todo, ele expõe que o maior desafio é ainda a própria realidade. Sendo assim a educação apresenta-se pautada em ser capaz de estabelecer relações entre os problemas e temas condizentes a realidade, buscando ferramentas como a tecnologia, em prol da construção do conhecimento.

As tecnologias acarretam em si uma vasta mudança na utilização da linguagem. Um universo de informações superficiais, que mechem com a vida das pessoas, é divulgado de forma muito rápida. Ao apropriar-se deste universo, o professor poderá discutir os impactos de relevância social e ética que este vem acarretando.

Ao analisar os dados coletados na pesquisa confirma-se a tecnologia enquanto desafio na prática. 12,5 % dos engressos entrevistados apresentaram como desafio em seu desempenho profissonal a informação, a comunicação e as tecnologias. Ainda destaca-se a necessidade de maior abrangência do conhecimento das tecnologias na formação inicial. “Na época tivemos uma disciplina de 2 créditos sobre educação e tecnologias, por interesse próprio busquei conhecimentos na área mas todos as disciplinas deveriam integrar as tecnologias nas aulas (EGRESSO C,2017).”. Além da necessidade expressada pelo egresso, destaca-se também na resposta o interesse próprio em buscar pelo conhecimento, onde não identifica-se apenas o desafio mas busca-se possibilidades de superação.

Dessa forma é visível a necessidade de que a formação de professores não seja somente voltada ao conhecimento dessas tecnologias enquanto recursos e estratégias didático-pedagógicas, mas seja que seja pautada na formação de futuros profissionais que sejam capazes de elaborar projetos consistentes, interdisciplinares e contextualizados. Professores pesquisadores, criativos e criticos, capazes de desacomodarem-se e buscarem por soluções. Além disso, é necessário que tenham o domínio das formas de desenvolvimento, acompanhamento e avaliação dos projetos elaborados para que possam ter um efetivo resultado no processo de ensino aprendizegem.

A EDUCAÇÃO NA INCONSISTÊNCIA SOCIAL

A sociedade vive em meio a uma grande variedade de entretenimentos para as crianças, jovens e adultos, como jogos e brinquedos eletrônicos, espaços de lazer e parques de diversões com brinquedos desafiantes que fazem com que a aula pura e simples perca o

encanto ou não ofereça elementos que interessem aos alunos. Nesse sentido o professor precisa estar atento para possibilitar a esses alunos um nível de interação nas suas aulas que consiga chamar a atenção dos mesmos para a discussão dos conteúdos a serem aprendidos.

Tais posicionamento recebem validade quando justificados na prática, ao que pode ser observado na fala do egresso G (2017), sobre as possíveis lacunas existentes na formação inicial que possam afetar o desempenho profissional atual:

> Existem lacunas e elas afetam e nos desafiam a buscar soluções. Entre elas a principal está vinculada com a preparação de aulas mais dinâmicas e interativas aos alunos. Quanto a isso, muito se fala, principalmente na universidade, mas na prática pouco se desenvolve. Isso promove a formação de professores que ainda não conseguem ter uma desenvoltura em sala de aula que concilia os conhecimentos necessários e uma metodologia que instiga os alunos.

Na busca pela felicidade outro desafio torna-se presente, o consumismo que impulsiona as pessoas a adquirirem bens que nem sempre estão precisando, mas incentivados pela forte mídia e pela satisfação dos prazeres adquirem cada vez mais produtos e consequentemente os descartam com mais rapidez. Então temos aqui, para o professor, o livro do momento, o autor de destaque, os utensilios pedagógicos mais avançados e muitas vezes construidos com materiais inferiores que duram pouco, para logo serem substituidos por novos.

As incertezas aumentaram, com relação ao que fazer, qual carreira escolher, que roupa usar, que bem comprar, que caminhos seguir. Assim, o professor convive com o passageiro e a incerteza no espaço da sala de aula como também na comunidade a que pertence. De acordo, Pain e Nodari:

> Do mesmo modo, é necessário que a escola construa um currículo capaz de oferecer análise, crítica e reflexão acerca das transformações espaciais e temporais da sociedade. Deve, assim, assumir novas configurações curriculares em detrimento das novas formas de saberes e estabelecer um novo formato de ensino, com o intuito de refletir sobre os aspectos subjacentes à sociedade, construindo um novo currículo, com novas metodologias capazes de suprir a fragmentação do conhecimento, a fluidez, a instantaneidade, a velocidade e a flexibilidade da vida contemporânea, termos usados de maneira muito expressiva, sobremaneira, por Bauman. Portanto, repensar a missão da escola perante às novas configurações faz-se necessário para que o processo educativo possa responder às demandas e exigências que se apresentam na atualidade, sempre no intuito de formar um indivíduo capaz de refletir e agir autonomamente no contexto hodierno. (2012,p. 5).

Para se compreender a sociedade e a escola neste contexto é necessário avaliar todos os aspectos referentes a realidade atual. Por este motivo tornou-se necessário analisar os aspectos referentes as mudanças ocorridas e como a sociedade atual está a estruturar-se.

Tendo analisado teoricamente esta conjuntura é possível perceber que o espaço educacional necessita de um profissional consciente da realidade em que vive, pesquisador, ético e comprometido. Sobre essa questão Pinto (2009) enfatiza dizendo que "(...) a escola por si só não forma cidadãos, mas pode preparar, instrumentalizar e proporcionar condições para que seus alunos possam se firmar e construir sua cidadania." Como assevera os Parâmetros Curríclares Nacionais:

> A escola não muda a sociedade, mas pode partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução mas também como espaço de transformação. (BRASIL, 1998, p.25).

As mudanças impactantes presentes na sociedade de hoje desafiam as escolas a sair do comodismo, dos conteúdos acumulados e da transmissão. As coisas não são mais tão obvias para serem aceitas como até então pareciam ser. Há um universo vasto de informações e entreterimentos que representam uma atratividade muitas vezes maior do que o que está sendo proposto pela escola.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GOVERNO E A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

A escola reflete os desafios da sociedade, trazendo para o espaço pedagógico situações que merecem atenção. Exemplo disto é o caso das políticas de governo, que a cada troca de gestão implementam nas escolas propostas diferentes para a educação. Desse modo, a cada transição os professores são submetidos a mudanças radicais no modo de conceber a educação.

Nos dados coletados, as políticas educacionais de governo e a organização pedagógica da escola econtram-se em segundo lugar como um dos maiores desafios encontrados hoje no desempenho profissional. Diante dessa repercursão de instabilidade política dentro do espaço pedagógico, cabe perguntar quais são as competências necessárias para que o professor assuma seu papel na instituição educacional e lute por políticas que permitam uma prática educativa e social de mudança e de transformação, principalmente no que se refere a este cenário atual de incertezas (IMBERNÓN, 2011).

Neste aspecto, a ANFOPE (2001, s/p) contribuí quando afirma que:

> [...] as Diretrizes Nacionais devem assegurar para a sua concretização, efetivas orientações que supõem, entre outras, a formação de profissionais capazes de influir nas definições e implantação de políticas, de atuar em todas as instâncias do sistema educacional e de assegurar as condições pedagógicas necessárias à aprendizagem do aluno.

Segundo o Egresso D (2017):

> [...] os professores vem acumulando diversas funções na escola que não fazem parte de nossa formação inicial, no entanto cabe a nós resolver e dar soluções, como por exemplo toda parte burocrática e administrativa da escola, claro que as disciplinas de Gestão nos proporcionam uma base, que no meu ponto de vista não é suficiente.

Como podemos ver na resposta do egresso na prática vão se acumulando desafios muitas vezes não imaginados na formação inicial, como acontece com a elaboração da própria proposta pedagogica, o Projeto Político Pedagógico, os Planos de Ensino, os Projetos de Trabalho, a avaliação, a interdisciplinaridade que requerem uma atenção especial. Faz-se necessário um estudo por parte do professor para estar constantemente revendo suas ações pedagógicas para atender as exigencias legais de sua função.

Para (BARROSO, 2001, p. 31) a flexibilidade tanto na elaboração quanto na concretude dos Projetos que norteiam a escola "É necessária para permitir margens de ajustamento nas práticas de gestão e faz parte do próprio conceito de autonomia, enquanto modo de auto-governo.". Mas para isso é necessário que a construção destes projetos seja de fato um ato coletivo.

A escola tem por centralidade nesta nova realidade social estabelecer reflexões sobre a cultura cotidiana do aluno (seja ela voltada a dinâmica das tecnologias, ao entreterimento, ou até mesmo a efemeridade de suas relações) com a cultura conceitual. Sendo que a busca pelo conhecimento relaciona-se justamente pelo desafio de compreender e intervir em sua realidade.

Porém o educador ao ingressar na prática educacional escolar se depara com um currículo fragmentado, onde as disciplinas são organizadas de maneira isoladas e principalmente que não partem da análise de situações concretas da vida prática. Libâneo (2002, p. 38) afirma que:

> O trabalho isolado de cada disciplina não possibilita a intercomunicação de saberes, não favorece a ampliação da capacidade de argumentação, limita a abordagem de problemas concretos, dificulta a transversalidade de outros saberes que não o disciplinar. A interdisciplinaridade propicia o dialogo entre os saberes, a analise mais globalizada dos objetos de conhecimento, a cooperação de várias disciplinas para estudo de problemas sociais práticos, a introdução no estudo dos temas dos aspectos ético-culturais.

A entrevista possibilitou o reconhecimento desta fragmentação, o que podemos ver através da fala do Egresso B (2017), quando questionado sobre os aspectos do currículo escolar precisam mudar, a fim de preparar para os desafios que a sociedade exige hoje:

> A divisão por disciplina dificulta a busca da totalidade, pois fragmenta o conhecimento, porém, enquanto não temos condições de mudar esta realidade, podemos ter como método de ensino para todas as disciplinas a descoberta, que pode ser conseguida através da pesquisa. Isto significa dizer que devemos abandonar os cálculos, fórmulas e formas prontas, as histórias definitivas.

Neste sentido cabe destacar o que Libâneo (2002, p.39) analisa. Para ele o problema não é a estruturação do currículo por matérias, pois "[...] as disciplinas são o ponto de apoio para o trabalho interdisciplinar.", mas sim a maneira como serão trabalhadas. Trata-se segundo ele de "[...] estabelecer conexões, convergências, pontes, relações de complementaridade, entre as disciplinas em função de um projeto" visando a plena formação do sujeito de forma conecta a realidade.

O autor acredita em uma rede de culturas que perpassam a escola. Uma delas é o que ele chama de "escola paralela", que envolve toda a massa de divulgações em tempo real das informações. E o desafio do professor neste contexto de culturas seria estabelecer conexões através dos diferentes métodos e técnicas que utiliza.

Nesse formato de sociedade precisamos de uma escola que pense na dimensão coletiva, que instigue mudanças. Para isso, é importante se pensar na formação do profissional da educação, pois para fazer esse movimento na sociedade é necessário a formação de um profissional pesquisador, comprometido, ético e conhecedor do contexto sócio histórico em que se encontra.

INFRAESTRUTURA ESCOLAR E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Analisar a infraestrutura das ecolas é um processo complexo, pois envolve muito além do que pode-se perceber visualmente. Soares e Sátyro (2008, p. 9) definem enquanto infraestrutura, tudo que envolve recursos financeiros, nomenclaturando-a de insumos escolares:

> Neste estudo, insumos escolares serão entendidos como: infra-estrutura de todo tipo, seja o número médio de alunos por turma; o número de horas-aula; os docentes com formação superior; a construção e a melhoria das dependências da escola; a existência de biblioteca ou sala de leitura e outros aspectos positivos. Infra-estrutura, nesse caso, é tudo aquilo que o dinheiro pode comprar.

Na colocação dos autores já especificam-se alguns dos aspectos que envolvem a infraestrutura escolar. O estudo dos mesmos foi baseado em um senso realizado entre 1998 a 2005. A infraestrutura escolar é um assunto pouco explorado ainda no Brasil, embora esteja diretamente relacionado a qualidade da educação no país.

O Documento Técnico de Levantamento da Situação Escolar – LSE; procura diagnosticar a situação dos Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas (PMFE) estabelecido pelo Ministério de Educação (MEC) para a educação básica. "O Índice PMFE, assim como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, será mais um índice balizador da situação em que se encontram as redes de escolas públicas de educação básica." (FILHO ,2010, p. 11) Este índice é calculado a partir do cruzamento de 15 indicadores sintéticos detalhados da seguinte forma:

> • aos serviços ofertados pela escola à comunidade escolar, indicador I;
> • às características do Prédio Escolar, indicadores II, III, IV e V;
> • às características físicas dos ambientes, indicadores VI, VII, VIII, IX e X;
> • aos materiais didáticos, indicadores XI, XII e XIII;
> • aos equipamentos, indicador XIV; e,
> • ao mobiliário escolar, indicador XV (FILHO ,2010, p. 11)

Neste documento é possível ver detalhadamente os idicadores sintéticos e suas tantas variáveis. Nos anexos, onde de fato cosntam as avaliações, estes itens considerados na pequisa mostram que existem ainda muitas lacunas no que tange a aplicabilidade de isfraestruturas básicas no sistema educacional brasieliro.

Destaca-se então a necessidades de reformas e ampliação de prédios escolares e de aquisição de mobiliário e equipamento (materiais didáticos). Sendo que este são apenas alguns dos fatores necessários para possibilitar o estabelecimento das prioridades dentro da rede pública de educação e a garantia do cumprimento dos Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola (PMFE), estabelecidos pelo MEC. Contrastam-se assim escolas com equipamentos modernos e avançados e outras com tamanha precariedade que quando muito possuem enegia elétrica. Isso faz com que a formação inicial não dê conta dessa diversidade de infraestrutura e o professor precisa correr atras de possibilidades no seu planejamento para atender as diferenças de realidade.

A má qualidade na educação principalmente no que se refere a defasagem, encontra-se de acordo com os estudos desenvolvidos por Soares e Sátyro (2008) relacionado ao número de alunos por sala de aula. Enquanto em algumas escolas tem um número elevado de alunos por turma em outras há dois ou três. Este cenário de precariedade das escolas brasileiras, está mais relacionado a dificuldade em gerir os recursos do que a quantidade de recursos disponibilizados. Sendo assim surge um grande dilema entre a quantidade e a qualidade de recursos ofertados.

PERFIL DO ALUNO NO CONTEXTO ATUAL

Ainda como um desafio dentro do espaço escolar está o perfil do aluno, que vem mudando constantemente. Este perfil considera-o que o constuí, sua história e sua realidade. Não trata-se de um ser imaginário, mas do desafio concreto com o qual o professor se depara. O aluno é um ser singular, formado em suas relações pessoais e interpessoais, dentre estas a família, a escola, os amigos e até mesmo o trabalho. Vislumbrar a realidade do aluno é conhecê-lo em sua essência, enxergando muito além das quatro paredes da sala de aula. Neste sentido Barbosa (2004, s/p) afirma que:

> Entendo que é necessário superar a visão que aponta a escola como o principal palco de formação do indivíduo e um lugar exclusivo do ensino. Acredito ser essencial visualizar outros cenários da existência humana, cuja diversidade de histórias de vidas são espaços efervescentes para potencializar a escola de forma que ela possa, nutrindo-se do real, alavancar a passagem do ensino à educação integral dos sujeitos; dos programas rígidos aos planos de vida social.

Este aluno real é um sujeito minado pelas tantas mudanças que o cercam, trazendo consigo a volubilidade de sua sociedade. Hoje, devido às mudanças na sociedade, como o acesso a informação, a facilidade de comunicação e a tecnologia presente em diversos espaços da vida diária, os alunos vivem em extremos mundos distantes. Ao mesmo tempo em que alguns encontram-se muito presentes em sala de aula, querendo participar, contestando muitas vezes os saberes trabalhados em aula, perguntando e levando informações para o debate, desafiando o professor a estar melhor preparado para a sua função. Também há o aluno muito ligado as tecnologias de comunicação e por vezes isolado em um mundo virtual, precisando ser chamado a participar da sala de aula, de maneira mais criativa.

Dentre os desafios destacados na pesquisa, o perfil do aluno e das turmas encontra-se em relevância onde 31,3 % dos entrevistados acredita ser esse o maior desafio.

Cruz (2006, p. 7).coloca que:

> Educar implica uma conduta do professor que entenda o ensino como mediação considerando os conhecimentos, as experiências e os significados que os alunos trazem para a sala de aula respeitando o seu modo de pensar e trabalhar, tendo em mente modificar a idéia de uma prática pluridisciplinar para uma prática interdisciplinar, ou seja, é fundamental que seja considerado os problemas da vida real na sociedade (global e local) a realidade com a qual o aluno está envolvido. Aqui o mais importante é que o aluno conheça não por conhecer, mas aprenda a fazer uma ponte entre o conhecimento científico e a cognição prática, isto é, conhecer a realidade para transformá-la.

Para a autora a cultura, o contexto e a educação integram-se em um caminhar intimamente relacionado, pois toda e qualquer mudança cultural socialmente ocorrida provocará impactos sobre as teorias educacionais. Quando deparados com as realidades socio-históricas e políticas dos alunos, o professor terá que buscar refletir sobre estas, confrontar a teoria e a prática, desafiar o sujeito a ver o mundo em uma conjuntura que engloba muito além de uma simples área do conhecimento ou a imposição de um conceito estáticamente pronto.

CONCLUSÃO

Tendo em vista os aspectos observados referentes aos princípios teóricos e metodológicos estão presentes na formação inicial e continuada de professores bem como a relação destes com a prática pode-se perceber a profundidade de alguns dos desafios que se estabelecem.

A formação inicial é a base de conhecimentos que serão fortalecidos pela busca constante de compreender a realidade. Já a formação continuada, faz-se necessária para possibilitar a construção de uma identidade profissional, renovando os saberes docentes, sendo que estes podem servir de subsídios para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

Acredita-se que a informação, a comunicação, as tecnologias, o entretenimento, as incertezas, o consumismo, a busca constante por prazeres/felicidade e a efemeridade. Sejam somente alguns dos desafios encontrados pelos profissionais da educação em sua prática. É preciso estar atento às novas transformações pelas quais passa o contexto escolar para exercer a profissão docente com qualidade. Somente a formação inicial não dá conta da diversidade de estruturas escolares encontradas na prática. Estruturas estas que vão desde a organização pedagógicas das escolas aos desafios impostos pela precariedade de muitas escolas no que se refere a infraestrutura.

É preciso a formação de profissionais que mesmo com os desafios que se impõe tanto pelas lacunas da formação inicial, quanto pelo próprio confronto com a realidade ou ainda com a ausência de tempo ou recursos para avançar na formação continuada não desistam mas façam a diferença, buscando com que a escola possa cumprir o seu papel no desenvolvimento social e na formação plena dos sujeitos.

Nesse formato de sociedade vigente é preciso uma escola que pense na dimensão coletiva, que instigue mudanças. Para isso, é importante se pensar na formação do profissional da educação, tanto em nível inicial quanto continuada, pois para fazer esse movimento na

sociedade é necessário um profissional pesquisador, comprometido, ético e conhecedor do contexto sócio histórico em que se encontra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública Nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** Brasília 23 de abril de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf. Acessao em: 20 dez 2016.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública Nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** Brasília 23 de abril de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf. Acessao em: 20 dez 2016.

BARBOSA, Márcia Silveira. **O PAPEL DA ESCOLA: Obstáculos e Desafios Para Uma Educação Transformadora.** Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf . Acessao em: 20 dez 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL, Decreto Nº 8.752, de 9 de Maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm . Acessao em: 20 dez 2016.

BRASIL, **Resolução Nº 2, De 1º De Julho De 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 . Acessado em 20 de dezembro de 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais :** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria (Org.).. **Magistério:** construção cotidiana**.** Petrópolis: Vozes, 1997.

CRUZ, Mércia Socorro Ribeiro. **O Olhar Do Educador À Luz Das Mudanças Culturais.** Disponível em: http://www.uesc.br/icer/artigos/oolhardoeducador.pdf Acessado em 28 de janeiro de 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
FERREIRA, Naura. S Carapeto (Org). **Gestão Democrática da Educação: Atuais** tendências, novos desafios. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Filho, José Parente. **Consolidação e atualização das especificações dos Padrões Mínimos de Funcionamento Escolar adotados na primeira versão do Sistema LSE.** Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/pub/lse/Parente_Produto2_Versao_Preliminar_PMFE.pdf. Acessao em: 20 dez 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado,** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua Formação.** Coleção temas de Educação. Dom Quixote LTDA – Portugal – 1992.

PAIM, Viviane Catarini; NODARI, Paulo César. **A Missão da Escola no Contexto Social Atual.** Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Sociologia_da_Educacao/Trabalho/06_34_10_1063-7350-1-PB.pdf Acessao em: 20 jan. 2016.

PIMENTA, Selma G. e LIMA, Maria do Socorro. Estágio e docência.5.ed.São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Didática e Formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. **O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino Fundamental – 1998 a 2005.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

SOFFNER, Renato Kraide. Concepções tecnológicas e educação: modelagem, complexidade, auto-organização e descentralização. **Série-Estudos. Periódico do Programa de Pós Graduação em Educação da UCDB.** Campo Grande- MS, n.33.p. 91-100, Jan/jul. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; Raymond, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214. pdf. Acesso em: 20 jun. 2012

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como Ensinar. Disponível em: http://pedagogiadidatica.blogspot.com/2010/11/pratica-educativa-como-ensinar-zabala.html. Acesso em: 26 nov. 2017

FORMAÇÃO DO DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR: CONTRAPONTOS

Simone de Lima[1]
Leandro José Piovesan[2]
Ana Paula Barbieri de Mello[3]
Silvia Regina Canan[4]

Resumo: O intuito de nosso trabalho é repensar o aporte entre a formação específica e a formação didático pedagógica, no que tange aos aspectos didático-pedagógicos que não são vinculados à formação dos bacharéis, no nosso caso nos referimos especialmente aos bacharéis formados em Ciências Contábeis. O objetivo principal é enfatizar a relação que essa ausência de formação possa refletir na efetividade do processo de ensino/aprendizagem no ensino superior. A pesquisa toma por base a pesquisa bibliográfica, na qual adotamos diversos autores que tratam sobre o assunto em questão, os quais nos dão suporte teórico nos ajudando a compreender as necessidades deste trabalho e que nos fazem questionar a máxima; "quem sabe fazer, sabe ensinar".

Palavras chave: Formação Específica. Formação Didático-Pedagógica. Ensino Superior.

EDUCATION OF HIGH SCHOOL TEACHERS: CONTRAPPOINTMENTS

Abstract: The purpose of our work is to rethink the contribution between specific training and pedagogical didactic training, in regard to didactic-pedagogical aspects that are not linked to the training of bachelors, in our case we refer especially to graduates graduated in Accounting Sciences. The main objective is to emphasize the relation that this absence of formation can reflect in the effectiveness of the process of teaching / learning in higher education. The research is based on bibliographical research, in which we adopt several authors that deal with the subject in question, which give us theoretical support in helping us to understand the needs of this work and that make us question the maxim; "Who knows how to do, can teach".
Keywords: Specific Training. Didactic-Pedagogical Training. Higher education

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior - NEPPES. Brasil. Email: monydelima@hotmail.com
[2] Mestrando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior - NEPPES. Brasil Email: lepiove@yahoo.com.br
[3] Fonoaudióloga. Mestranda em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação - GPE URI/FW. Brasil. Email: anabarbieri79@hotmail.com
[4] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS. Brasil. Email: silvia@uri.edu.br

INTRODUÇÃO

É notável, que para o exercício de qualquer profissão, haverá uma necessidade de aprendizado, no entanto, quando o assunto é professor do Ensino Superior, a questão que se destaca é outra pois, no que se refere que à formação pedagógica dos professores bacharéis, não há clareza a respeito, conforme ressalta Vasconcelos:

> A grande questão está em determinarmos até que ponto (e até quando) se pode permitir que o 'professor' universitário, aquele sem qualquer formação pedagógica, aprenda a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter nobre do sujeito com o qual trabalha: o aluno. (VASCONCELOS, 2009, p.13)

O autor ainda complementa que, estamos desconsiderando o fato de que ministrar aulas envolve sim o domínio de técnicas específicas e juntamente um tipo de competência profissional, a pedagógica, que segundo ela deve ser aprendida e desenvolvida como qualquer outra competência e não ser vista simplesmente como um "dom" e ressalta também, que este aspecto da competência pedagógica envolve muito mais que o simples domínio de métodos e técnicas; mas prioritariamente uma nova postura frente ao ato pedagógico, ao desempenho do papel docente, que seria um exercício muito mais responsável, comprometido e abrangente.

Dando ênfase neste ponto Almeida menciona que:

> [...] impõe-se considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores, compromissos éticos. (ALMEIDA, 2012, p. 14).

Inicialmente pode-se notar que o assunto 'formação dos educadores' está se fazendo cada vez mais presente nos meios universitários, através de seminários, ciclos de estudos e palestras, porém o direcionamento estava voltado para à formação dos professores de ensino fundamental e médio nos cursos de Pedagogia e também nas licenciaturas, sem uma abrangência maior, onde a referência fosse o ensino superior em seu todo, com isso incluindo também os bacharéis, posteriormente essa necessidade foi sentida e trazida à tona.

Um importante marco, que apresenta especial relevância para a formação do docente universitário nos traz Leda Scheibe em sua tese de doutorado defendida em 1997, na PUC de São Paulo, ela analisou a subestimação do pedagógico enquanto docente universitário, que

pode ser tanto da instituição como do professor. Segundo a autora, no final da década de 1960, com a expansão quantitativa do ensino superior no Brasil, o descaso com a questão pedagógica acentuou-se de maneira preocupante. O descaso citado pela autora parece perdurar hodiernamente.

É perceptível que, de maneira geral, quando há uma preocupação com a formação pedagógica ela é especialmente voltada para a pesquisa pura, sendo esta formação divergente da almejada por Demo (2007) quando menciona do sentido de pesquisa também utilizada como meio de ensino-aprendizagem, que é quando o aluno "aprende a aprender", criando e recriando desta forma o saber.

Enfatizando a ligação teórica com a prática Almeida (2012, p. 16) nos diz: "[...] é no âmbito do processo educativo que mais íntima se afirma a relação entre a teoria e a prática. Em sua essência, a educação é uma prática, mas uma prática intrinsecamente intencionalizada pela teoria". Ou seja, uma prática que se reflete em sua teoria, a teoria por si só, não gera um processo de ensino/aprendizagem.

Conforme ressalta Vasconcelos (2009, p. 16) que há: "[...] relevância dos aspectos voltados para a qualidade do ensino universitário e que passa, necessariamente, pelo professor, no exercício competente (ou não) de sua tarefa de educar". Eis o elemento central de nosso trabalho, a qualidade do ensino está ligada de maneira peculiar ao professor, sendo este por vezes o elemento chave no êxito - ou não - no sucesso da função de educar, desta forma a formação pedagógica exerce incumbência ímpar, corroborando nessa função.

Em meio às ponderações aqui mencionadas, defrontamo-nos com a figura do profissional liberal, contador, advogado, arquiteto, engenheiro etc., que concilia sua atuação cotidiana e desempenha as funções de professor universitário ministrando disciplinas específicas, que apresentam semelhanças com suas atividades diárias ou das quais possui conhecimentos tecnológicos notáveis.

O papel desempenhado por este profissional, que realiza a dupla função de desenvolver sua atividade cotidiana e em tempo parcial desempenhar atividades como professor universitário nos remete a levantar indagações quanto ao encaminhamento dessas disciplinas específicas que são ministradas por este profissional liberal que não possui sequer alguma formação pedagógica, através da experiência vivenciada inicialmente na condição de discente, visualizamos situações semelhantes, pois geralmente este profissional possui conhecimentos relativos àquela disciplina específica, a dificuldade está na forma da

transposição, do professor primeiramente transmitir e em consequência se fazer entender o conhecimento – efetivando a aprendizagem.

Posteriormente, me na condição de docente – atuando como professores sentimos – a necessidade da formação pedagógico-didática que não possuíamos. Essa necessidade ficou ainda mais evidente, fazendo com que as experiências vivenciadas antes fossem retomadas, de maneira que a preocupação quanto ao efetivo aprendizado dos alunos nos trouxesse a comprovação mais uma vez desta necessidade.

Segundo Cunha (1992), "para se falar em educação de professores, deve-se partir da indagação sobre o que determina o desempenho do professor na prática de sala de aula, atentar para o que e o como as ações pedagógicas acontecem na sala de aula [...]". (Vasconcelos apud Cunha, 2009, p. 17). E acrescenta, que a preocupação quanto a formação pedagógica do docente universitário a que se refere, não é aquela voltada ao simples domínio de técnicas metodológicas e sim com a questão filosófica do "ser educador" ou com o envolvimento e plenitude que este termo envolve "sentir-se educador".

Em contraponto, temos ainda as exceções dos profissionais que mesmo não possuindo uma formação pedagógica possuem uma didática que consegue suprir essa falta de formação, docentes universitários que estão comprometidos com o propósito da educação e tem conhecimento de sua real importância.

Outro fator de suma relevância é proposto por Gatti (1992) no que tange a universidade, quando menciona que é necessário prepará-la para o desempenho de um papel que corresponda às suas reais características, de ensino e pesquisa, preocupada com a formação de professores. Parece claro que na prática, a universidade, uma instituição de ensino superior dificilmente desenvolve em sua plenitude a propriedade interligação entre ensino, pesquisa e extensão - essa indissociabilidade acaba por afetar a qualidade do ensino. Portanto, cada universidade acaba dando destaque maior e/ou menor para cada um dos setores, assim não conseguindo chegar no seu sentido de 'ser" universidade.

Com isso, chegamos ao entrelaçamento importante, da universidade com seu docente universitário, pois se qualquer mudança, mesmo a mais essencial passa pelo envolvimento dos docentes no que se refere ao projeto desejado, quer dizer que o professor encontra-se engajado para muito além de suas funções primordiais. E certamente, quanto as possíveis opções de mudança na universidade para uma melhoria de sua qualidade – o ensino – deveria ser o proeminente, merecendo destaque especial, não sendo naturalmente este destaque exclusivo,

em relação com a pesquisa e extensão dada importância e a real escassez quanto à questão da capacitação do docente para o exercício universitário.

Essa questão é bem apresenta por Gil (1990) ao ressaltar que tratar da capacitação pedagógica do professor do ensino superior não se entende como uma tarefa das mais fáceis, uma vez que não se tem tradição nem cursos de qualidade voltados à preparação de professores em exercício. Além disso, a questão da acomodação, perda do *status* ou até mesmo por não aceitar a formação pedagógica, muitos docentes resistem ou ainda não participam dos programas de formação.

Muitas são as questões que envolvem o tema estudado, por vezes, não podemos esclarecer de forma exata quais são as razões para que a formação pedagógica não seja um componente obrigatório para o exercício da docência em nível superior, mesmo sua necessidade sendo enfatizada por vários autores, e expressa aqui por nós através da experiência vivenciada, pois, por vezes, este fato envolve questões históricas e em sua grande maioria as questões envolvidas são econômicas, com isso geralmente o esforço e a visão maior acabam voltando-se para o ensino – que acaba sendo tratado como um mero comércio de diplomas. Assim, observamos que as questões voltadas ao ensino e a qualidade deste sofrem interferências que podem ser tanto internas, como externas; mas nosso foco central volta-se ao personagem principal: o docente do ensino superior.

Considerado este como elemento central deste trabalho, passamos a seguir ao docente do ensino superior, vejamos alguns aspectos e peculiaridades sobre ele.

FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA ENSINO SUPERIOR: ESPECÍFICO X PEDAGÓGICO

Não nos cabe ressaltar ou dar ênfase aqui aos diferentes profissionais que atuam no ensino superior e/ou universitário, salientamos a influência exercida pelo professor como figura chave neste processo de ensino, influência essa, que veremos na sequência nos próximos pontos.

A figura do professor, profissional liberal como trazemos em nossos estudos é aquele que a tempo desempenha a função da docência, conciliando suas atividades cotidianas com a tarefa educativa.

Sabe-se notoriamente que este profissional é detentor dos conhecimentos específicos à sua área de formação, mas somente estes conhecimentos serão necessários para o desempenho de uma prática docente de excelência?

A possível resposta para este questionamento nos conduz a responder que provavelmente 'não', pois o fato de encontrarmos professores universitários realmente preocupados com o efetivo desempenho de suas atividades docentes está cada vez mais ligada à formação pedagógica deste, ressalvando raras exceções. A formação pedagógica torna-se importante aliada tanto do professor que transpõe seu saber quanto para o aluno que consegue verdadeiramente - apreender - este saber.

Para Vasconcelos a figura representativa do professor deve ser a seguinte:

> [...] deve-se ter num só indivíduo três capacidades igualmente desenvolvidas: a do bom transmissor de conhecimentos, aquele que sabe ensinar; a do bom crítico das relações socioculturais da sociedade que o cerca e do momento histórico no qual vive; e a do bom pesquisador, capaz de, através de estudos sistemáticos e de investigações empíricas, produzir o novo e induzir seu aluno a também criar. (VASCONCELOS, 2009, p. 22).

Porém, o que ocorre na prática do dia-a-dia, o que encontramos em nossas universidades e IES é uma enorme pluralidade de profissionais com apenas uma ou esporadicamente duas dessas capacidades e um número cada vez menor de docentes que alcança as três interfaces com a maestria almejada.

Isso pode ser observado facilmente na incumbência diária, pois é notório que um pesquisador nem sempre é um 'bom' professor e vice-versa, dessa mesma maneira, nem sempre um profissional contador exercerá atividades de excelência sendo professor de contabilidade, pois além de transmissor de certos conhecimentos ele também deve instigar o senso crítico, trazendo este conhecimento para a realidade onde vivemos e finalmente trazer o aluno para o aporte da pesquisa, produzindo e criando novos conhecimentos de forma conjunta.

Segundo nos apresenta Almeida (2012, p. 12), "[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor *amplia sua consciência sobre a própria prática*, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade". Assim, reforçamos a ideia que o professor não deve ser apenas um mero transmissor de conteúdos e sim transferidor de conhecimentos, que incita o senso crítico dos alunos em suas aulas e demonstra o papel da pesquisa aos alunos.

Para Goergen (2000) Assim como é verídico que uma boa escola é necessária para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, também é claro que são essenciais bons professores, pois sem eles não há boa escola. Neste sentido, observamos que há uma carência de profissionais completos[5], ou seja, aqueles que não buscam unicamente a especialização em sua área de formação, mas estejam dispostos a emergir frente às novas necessidades, como no caso da formação pedagógica.

O que é retratado por Almeida (2012, p. 15) quando nos diz: "Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade". Ou seja, é necessário pensarmos no quão significativa pode ser a formação pedagógica, especialmente no caso dos docentes bacharéis, que não possuem - muitas vezes - nenhum conhecimento pedagógico, apenas apresentam os conhecimentos específicos à sua área de formação.

Com isso, enfocamos o docente - profissional liberal/professor – que além de exercer uma profissão acumula as atividades profissionais da docência em cursos superiores, neste caso, temos a oportunidade de visualizar a ponte entre a teoria e a prática profissional, que poderia ser a ideal, não fosse a dificuldade encontrada por estes profissionais em ministrar um aula de excelência.

Ainda, conforme nos salienta Almeida:

> [...] voltou-se para o "amadorismo pedagógico", permitindo ao docente do ensino superior com base na opinião, quase consensual, de que, para ser um bom professor, basta o conhecimento do conteúdo específico, a prática profissional vivenciada e um certo "dom" para dar aulas. (ALMEIDA, 2012, p. 25).

E somando-se ao dom, surge ainda à questão da vocação, para ser professor é preciso ter vocação, e com ela desenvolver suas atividades. Diante disso, o que vemos é que normalmente, estes aspectos são trazidos à tona como forma de contentamento com os baixos salários e/ou condições de trabalho precárias. Assim, a atribuição de ser 'vocacionado' para desempenhar a docência surge como maneira de atribuir uma característica ao professor.

Com todo o exposto, configuramos que diferentes aspectos são trazidos e vinculados ao docente universitário, enfoque centralizado em uma formação específica, 'dom' ou vocação para sala de aula, acabamos deixando refletir sobre os mais diversos pontos,

[5] Entendidos neste contexto como sendo os profissionais que não buscam apenas especialização em sua área de conhecimento, buscando aplicar seu rol de profissionalização, sendo uma delas através da formação pedagógica.

enquanto a formação pedagógica que poderia ser a melhor ponte entre a teoria e a prática fica às sombras.

Conforme nos apresenta Almeida (2012, p. 23), "[...] a 'concepção *ecológica*[6]' de formação, que se faz em movimentos dialéticos entre o *ser professor*; o *saber ser professor* e, fundamentalmente, o *poder ser professor*". Trazendo o verdadeiro sentido do termo 'professor', pois os conteúdos são sim importantes, mas eles serão incapazes de surtir qualquer efeito sob o aluno se simplesmente forem transmitidos, sem provocar a ação reflexiva. Segundo Almeida (idem), "Formar é mais que transmitir informações; é desencadear novas formas de apreender e transformar a realidade".

Dessa maneira, dirigimos nossa atenção para a formação didático pedagógica, como podendo possibilitar o efetivo desempenho da docência no ensino superior por parte dos profissionais bacharéis, com habilitação necessária no desenvolvimento desta função e, sobretudo com qualidade no processo de ensino/aprendizagem.

Para Vasconcelos (2009, p. 27), "A formação didático-pedagógica que, na verdade, é a faceta que caracteriza, "de fato", esse profissional, nem sempre acontece, até porque não é requerida do ponto de vista formal, com o devido respaldo de exigências legais". Já foi observado em nossas leituras o fator da legislação ser obscura quanto à exigência de uma formação didático-pedagógica para atuação em nível superior.

Mas retornemos a legislação, por ser um ponto tão utópico e que merece uma atenção maior, como já mencionamos há na LDB 9.394/96, o Capítulo IV em seus artigos 43 – 57, que nos trazem o aporte ao Ensino Superior, porém em nenhum momento a formação didático-pedagógica é elencada.

Dessa forma, nos reportamos agora ao Título VI – Dos Profissionais da Educação, em busca de alguma alusão sobre a formação didático-pedagógica em nível superior; Nos artigos 61, 62, 62-A e 62-B o foco está na educação básica.

Ao passo que no Art. 63, menciona-se os institutos de educação superior:

> Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de *formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior* que queiram se dedicar à *educação básica*; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (LDB 9.394/96, grifo nosso).

[6] Necessidade de formar professores que sejam capazes de ser um agente de mudanças, capaz de enfrentar as problemáticas contextualizadas.

Observamos que no inciso II há uma menção da formação pedagógica para quem se formou em nível superior, que a conclusão deste inciso é voltado – estritamente – para os profissionais que pretendem engajar-se para a *Educação Básica*, deixando assim, a educação superior sem qualquer referência para a formação pedagógica.

Para Mantovani e Canan (2015, p. 47) "A diferença de tratamento que é dado pela legislação com relação à efetiva formação de professores nos diferentes níveis, educação básica e ensino superior, parece afrontar até mesmo o senso comum". Ao distinguir de maneira peculiar exigências para a atuação dos professores no ensino básico, deixando totalmente livre de requisitos a formação dos professores para atuação no ensino superior.

Como ponderam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 40), "a Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como preparação para o exercício do magistério, preparação esta que resumida à titulação acadêmica ou notório saber [...]". A sequência da própria LDB no traz nos artigos 65 e 66 respectivamente, exclusão para a educação superior de prática de ensino em sua formação docente e a 'preparação para o exercício' do magistério superior desenvolvidas por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o que ainda deixa mais evidente que a formação do docente do ensino superior não apresenta qualquer requisito pedagógico para seu desempenho, nem sequer prática de estágio.

Por não mencionar a educação superior em seus demais artigos do Título VI, acreditamos ser desnecessária a simples menção dos demais artigos e incisos. Quanto à questão apresentada pela legislação encontrada, o entendimento que nos diz a LDB, ou melhor o que – não – nos diz a legislação, é a de que não há alusão de formação pedagógica em nível superior, ficando este critério restrito ao nível de educação básica.

Como resultado de uma legislação inconsistente, pois a continuidade da educação básica é a educação em nível superior, em que na primeira existe uma exigência de formação didático-pedagógica e na segunda essa exigência desaparece, acarretando muitas vezes, influências na qualidade do ensino ministrado e favorecendo uma formação cada vez mais voltada unicamente ao mercado de trabalho – sendo focada na formação de mão de obra à baixo valor e são estes aspectos que contrariam o que seria o papel do professor.

CONCLUSÕES

A universidade, através do ensino em nível superior, da mesma maneira que as escolas em nível médio e fundamental centram suas atividades em dois extremos fundamentais,

segundo Vasconcelos (2009, p. 34), "[...] dois polos principais: o professor e o aluno". Conforme a ênfase que se dá para um ou para o outro, disporemos um determinado modelo de escola.

Na efetividade, o que deveria acontecer não é uma separação, como há, colocando cada um de um lado – professor de um lado (sendo quem ensina), aluno do outro (sendo quem aprende). A Educação 'sempre' deveria ser pensada reunindo e integrando essas duas unidades resultando num único processo, buscando equilíbrio e reconhecendo o valor em cada um, na importância de todos no processo de ensino-aprendizagem.

Diversos estudiosos[7] nos fornecem características acerca do papel do docente, considerando três dimensões: *a dimensão profissional*, onde se aninham os elementos definidores da atuação, como a incessante construção da identidade profissional, as bases da formação (inicial e contínua), as exigências profissionais a serem cumpridas; *a dimensão pessoal*, onde há que se desenvolver as relações de envolvimento e os compromissos com a docência, bem como a compreensão das circunstancias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para se lidar com eles ao longo da carreira; *a dimensão organizacional*, onde são estabelecidas as condições de viabilização do trabalho e os padrões a serem a atingidos na atuação profissional.

Em consequência, dessas três dimensões torna-se evidente que seus elementos entrelaçam-se uns aos outros, da mesma forma como podem combinar-se ou algum se sobressair em suas mais distintas maneiras, especialmente, se considerarmos trajetórias pessoais, e a diversidade de tipos de instituições encontradas na fração 'ensino superior'.

Para Almeida e Pimenta (2011) essa dinâmica representa o que denomina-se *concepção ecológica* da formação docente, apoiando-se na necessidade de formar um professor apto a expandir uma cultura profissional que lhe sustente tanto na perspectiva de ser, individual e grupal, um responsável pela mudança que consiga responder situações problema dos contextos, em relação às quais, segundo Almeida e Pimenta (2011, p. 27), "[...] ele saiba não só o que fazer e como fazer, mas também por que e para que fazê-lo". Assim, conseguindo interagir e por vezes, integrar as mais diversas contextualizações encontradas, quando necessário for.

Com isso, Almeida nos traz duas grandes alusões como sendo suporte que embasa a docência, no pensamento hegemônico:

[7] São vários os autores que mencionam as múltiplas dimensões da atuação docente, dentre os quais destacamos como Cunha (1998), Nóvoa (1999), Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiou (2002, 2010), Almeida (2012).

> Uma é o mundo do trabalho, sustentando a ideia de que 'quem sabe fazer sabe ensinar' [...] A outra é o universo da pesquisa, que predomina como preocupação formativa nos cursos de pós-graduação, o que torna bastante difícil enfrentar a ênfase historicamente dada à dimensão da pesquisa em detrimento do ensino no contexto das atividades docentes universitárias. (ALMEIDA, 2012, p. 63).

Como nos trazem Lüdke, Moreira e Cunha (1999, p. 294), "A formação de docentes é geralmente considerada uma função de menor importância, em comparação com outras atividades da vida universitária, em especial a pesquisa". Estas autoras nos trazem o sentido de pesquisa pura, autêntica, e não é esta, aquela que vai na direção do sentido empregado por Demo (2007), quando salienta – pesquisa também utilizada como recurso de ensino-aprendizagem, quando o aluno "aprende a aprender", criando e recriando o saber.

Já o primeiro aspecto mencionado por Almeida, é o combustível que move nossa pesquisa, pois através das experiências mencionadas – inicialmente como discentes e posteriormente na condição de professores – que trazemos bases para questionar, essa afirmação: "quem sabe fazer, sabe ensinar?"

E através dela, buscamos destacar que o professor universitário, especialmente os não licenciados, não possuem nenhuma formação que seja voltada ao processo de ensino-aprendizagem, pelo qual se torna incumbido como peça chave.

A obscuridade da legislação, fez com que os saberes pedagógicos fossem ocultados e sua importância não fosse considerada como componente fundamental, isso fez com que, conforme Franco (2011, p. 159), "os professores na universidade foram se constituindo na prática, o que legitimou a representação de que a formação pedagógica não era necessária a tal exercício profissional".

Conforme apresentado em outros momentos a legislação, não deixa clara esta necessidade de formação didática; e como nos fala Morosini (2000, p. 12), "A principal característica dessa legislação sobre *quem é o professor universitário*, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio". Ao passo que, nos outros níveis de ensino essa mesma legislação deixa melhor evidenciada essa necessidade de formação.

Ao encontro do que mencionamos, Cunha (2006, p. 258) nos sintetiza que: "a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino, colocando o ensino como decorrência das demais atividades".

Essa ideia é reforçada por Almeida e Pimenta (2011, p. 26) ao enfatizarem: "Assim, predomina dentre os professores universitários brasileiros um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem". Destacando

a falta de uma formação que seja direcionada à este processo, do qual o docente deveria ser o responsável quando inicia sua trajetória acadêmica.

Ao encontro de nossa pesquisa, Pimenta (2000, p. 24) nos apresenta: "Os alunos da licenciatura, quando arguidos sobre o conceito de didática, dizem em uníssono, com base em suas experiências, que 'ter didática é saber ensinar' e 'que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar'". E através deste posicionamento, surge a questão: Como transpor esta barreira? Visto que em nossa pesquisa evidenciamos que mesmo sem uma legislação esclarecedora, há diversos autores que apresentam este assunto, retratando o tema como recorrente e que merece ser destacado.

Essa importância é mencionada por Zabalza (2004) ao falar-nos da reprofissionalização (entendida aqui, como de natureza pedagógica e didática) desses docentes como maneira de confirmar que os alunos tenham efetividade em seu aprendizado e tornem-se pessoas e novos profissionais tanto competentes quanto críticos. Dessa forma, completa Zabalza:

> Não é suficiente os conteúdos. Nem é suficiente ser um bom pesquisador em seu campo. A profissionalidade docente tem a ver com os alunos e com como podemos atuar para que eles aprendam efetivamente o que pretendemos ensinar-lhes [...] A dimensão "educadora" da atividade profissional docente não combina com o mero preparo científico. Requer [...] que [o professor] esteja em condições de estimular o desenvolvimento e a maturidade de seus estudantes, de torná-los pessoas mais cultas e mais completas do ponto de vista pessoal e social. (ZABALZA, 2004, p. 113/115).

A ideia de Zabalza é reforçada por Leite & Ramos (2010, p. 30) ao ressaltar que: "[...] o debate acerca do saber que constitui a base da profissionalidade docente universitária vem sendo desenvolvido no sentido de superar a ideia pré-concebida de que para ensinar basta conhecer o conteúdo da área curricular [...]". Dessa forma, ressaltamos que se torna inevitável um rompimento com a tradição acadêmica, e somente a partir daí poderemos compreender que ensino e aprendizagem vão muito além do que encontramos com recorrência nas universidades.

No sentido semelhante ao da reprofissionalização mencionado por Zabalza, Pimenta (2011, p. 25) nos traz outro elemento prefixado, onde enfatiza: "A ressignificação da didática a partir da investigação da prática modifica significativamente o tradicional triângulo didático: professor (ensinar); aluno (aprender); conhecimento (formar)". Já mencionamos em outros momentos, a influência que o professor tem neste contexto, sendo elemento chave para a efetividade do ensino.

Dentro desta mesma lógica de pensamento Leite & Ramos (2010, p.31) são esclarecedores ao trazerem diversos autores reforçando este posicionamento:

> [...] estamos a sustentar a ideia de que a prática, por si só, pode não garantir aprendizagem. Ou seja, para que gere aprendizagem, esta prática precisa ser acompanhada de uma reflexão na e sobre a acção (Schön, 1992; Zeichner, 1993) e de um conhecimento que dê suporte a esta reflexão (Cunha, 2003; Leite & Ramos, 2007; Pimenta 2002).

Corroborando ainda com este ponto Sacristán (1999, p. 74) nos diz: "*O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa*".

Concluímos, então, que, refletir sobre os entraves da formação de docentes especialmente a nível superior, mesmo sendo um assunto recorrente ainda apresenta enorme complexidade, pois traz consigo uma bagagem histórica das universidades brasileiras e um pensamento hegemônico dos cidadãos voltado à formação destes profissionais, além de uma legislação que vai à contramão do posicionamento de vários estudiosos que buscamos para dar suporte à nossa pesquisa, contudo concordamos com Zabalza (2004, p. 169) que apresenta um dos grandes desafios voltado à formação dos professores na universidade como sendo: "[...] na passagem de uma docência baseada no ensino, para a docência baseada na aprendizagem [...]" o que acreditamos ser a representação do verdadeiro papel do docente, a preocupação com a efetividade na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior:** desafios e políticas institucionais. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em fevereiro de 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: Anped, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas.** São Paulo: JM Editora Ltda, 1998.
DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática Docente Universitária e a Construção Coletiva de Conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação professores**.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 159-187.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 1990.

GOERGEN, Pedro. O sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha. In: GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval. (Org.). **Formação de professores**: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 2000.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Questões da Formação Pedagógico-Didática na sua relação com a profissionalidade Docente Universitária: Alguns pontos para debate. In: LEITE, Carlinda. (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior.** Sersilito, 2010. p. 29-43.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In: **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação.** Formação de Profissionais da Educação: Políticas e Tendências. Campinas: Cedes, 1999. p. 278-298.

MANTOVANI, Isabel Cristiana de Almeida; CANAN, Silvia Regina. **Educação e Pedagogia Universitária:** até que ponto formamos docentes para o ensino superior? Curitiba: CRV, 2015.

MOROSINI, Marília C. **Professor do ensino superior:** Identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação v. 1).

_____; _____. **Docência no ensino superior.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Para uma Ressignificação da Didática. In: **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. **A formação do professor do ensino superior.** Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2009.

ZABALZA. Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas**.** Trad. ROSA, Ernani. Porto Alegre: Artmed, 2004.

AS MODALIDADES DE ENSINO SUPERIOR NO SUDOESTE DO PARANÁ E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA OS CURSOS DE PEDAGOGIA DA REGIÃO

Solange Natalina Boesing Crestani[1]
Franciele Clara Peloso[2]

Resumo: O objetivo deste artigo é o de mapear as modalidades, bem como refletir sobre a oferta do curso de Pedagogia na região Sudoeste do Paraná. Esse estudo é parte integrante de uma dissertação de mestrado em que procuramos identificar como os cursos de pedagogia da região Sudoeste do Paraná estão organizados. Trata-se de uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo. Por meio das investigações realizadas, percebe-se que a formação de professores na região supracitada é realizada, em maioria, por instituições que disponibilizam curso a distância. Os cursos na modalidade a distância se sustentam por questões financeiras (mensalidades mais acessíveis) e/ou pela inexistência da oferta de cursos presenciais em determinadas localidades. Evidenciamos, também, que os cursos de formação de professores passaram por constantes reformulações ao longo dos anos, inclusive na forma com que são ofertados. Nesse sentido, a partir desse mapeamento acreditamos que este estudo poderá contribuir para incitar a reflexão crítica sobre o processo de formação inicial dos profissionais dessa região.

Palavras-chave: Formação de Professores. Curso de Pedagogia. Região Sudoeste do Paraná.

THE MODALITIES OF HIGHER EDUCATION IN THE SOUTHWEST OF PARANÁ AND TEACHER TRAINING: A LOOK AT THE REGION'S PEDAGOGY COURSES

Abstract: The objective of this article is to map the modalities, as well as reflect on the offer of the Pedagogy course in the Southwest region of Paraná. This study is an integral part of a master's degree dissertation in which we seek to identify how pedagogy courses in the Southwest region of Paraná are organized. This is an exploratory research of a qualitative nature. Through the investigations carried out, it is noticed that the training of teachers in the aforementioned region is carried out, in the majority, by institutions that offer distance learning courses. Distance courses are supported by financial issues (more affordable tuition fees) and / or by the lack of the offer of face-to-face courses in certain localities. We also show that teacher training courses have undergone constant reformulation over the years, including the way in which they are offered. In this sense, from this mapping we believe that this study may contribute to incite critical reflection on the process of initial training of professionals in this region.

[1] Mestranda. Universidade Tecnológica Federal do Paraná- UTFPR-PB. Grupo de Estudos sobre Universidade – GEU. solange_maicon@hotmail.com.
[2] Doutora. Universidade Tecnológica Federal do Paraná- UTFPR- PB. Grupo de Estudos sobre Universidade – GEU.clara@utfpr.edu.br.

Keywords: Teacher Training. Course of Pedagogy. Southwest Region of Paraná.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desse estudo é o de mapear as modalidades, bem como refletir sobre a oferta do curso de Pedagogia na região Sudoeste do Paraná. O estado do Paraná é uma das 27 unidades federativas do Brasil, localizado ao norte da região Sul. Faz Divisa com Mato Grosso do Sul a noroeste, São Paulo ao norte e ao leste, Santa Catarina ao sul, Argentina a sudoeste, Paraguai a oeste e oceano atlântico a leste. Sua área é de 199.554 km2, conta com 399 municípios. (Paraná, 2018). Seus indicadores econômicos apontam o estado como um dos maiores produtores do Brasil. Com cerca de 23% da produção brasileira de grãos. Na qual destaca-se a produção de trigo, milho, feijão, algodão, soja, café, mandioca, cana-de-açúcar e erva-mate. É de grande importância a bovinocultura de leite e de corte, suinicultura, avicultura. No setor industrial destaca-se a agroindústria, empresas alimentícias, de fertilizantes, cimento, eletroeletrônica e a metalomecânica. (Paraná, 2018).

A região Sudoeste do Paraná está situada na região Sul do Brasil, de acordo com os dados do IPARDES (2016) possui uma população estimada de 622.874 habitantes, está composta por 42 municípios situados em uma área territorial de 17.060,444 km². Este território geográfico abrange 42 municípios: Ampére, Barracão, Bela Vista da Caroba, Boa Esperança do Iguaçu, Bom Jesus do Sul, Bom Sucesso do Sul, Capanema, Chopinzinho, Clevelândia, Coronel Domingos Soares, Coronel Vivida, Cruzeiro do Iguaçu, Dois Vizinhos, Enéas Marques, Flor da Serra do Sul, Francisco Beltrão, Honório Serpa, Itapejara d'Oeste, Manfrinópolis, Mangueirinha, Mariópolis, Marmeleiro, Nova Esperança do Sudoeste, Nova Prata do Iguaçu, Palmas, Pato Branco, Pérola d'Oeste, Pinhal de São Bento, Planalto, Pranchita, Realeza, Renascença, Salgado Filho, Salto do Lontra, Santa Izabel do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste, São João, São Jorge d'Oeste, Saudade do Iguaçu, Sulina, Verê e Vitorino. (IPARDES, 2012).

A educação aparece no cenário sócio educacional como temática relevante, uma vez que tem como um dos seus objetos de estudo os processos de apropriação do conhecimento. De maneira geral, a LDBN 9394/96 sustenta que a educação visa preparar o educando para atuar e interagir com indivíduos de diferentes culturas, em diferentes níveis de conhecimento, com vistas a possibilitar aprendizagens, além de auxiliar no desenvolvimento da sociedade da qual participa.

Nesse cenário, discutir a formação inicial do pedagogo é imprescindível, uma vez que esse profissional contempla em sua formação um processo multifacetado e pluridimensional. Desta maneira faz-se necessário refletir sobre como ocorre seu processo de formação para atender a demandada profissão. A complexidade desse processo e a dimensão social dessa formação, relacionado subjacente a outras reflexões, apontam para a necessidade de compreender a distribuição do Curso de Pedagogia nas diferentes regiões.

Assim, o que se apresenta nesse artigo é um apanhado das modalidades, seguido de uma reflexão a respeito dos cursos de pedagogia da região Sudoeste do Paraná a partir de uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo. Para tanto, na primeira seção, discorremos como a formação de professores vêm sendo entendida e percebida em sua elaboração e organização. Na segunda seção apresentamos como se dispõem os Cursos de Pedagogia na Região Sudoeste do Paraná. Por fim, nas considerações finais faremos uma breve reflexão a respeito da formação de professores na Região de estudo.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DA PROFISSÃO

A formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente (SACRISTÁN, 1990). Nesse sentido, estudiosos como Gatti (2010, 2013, 2014,2016) e Matos (2007), apontam para a necessidade de uma reflexão a respeito dos processos de formação, os quais não estariam oferecendo uma formação sólida para que esse profissional possa estabelecer relações concretas entre o que aprendeu (teoria) e o que deve ser feito (prática).

Nóvoa (1992), considera a ideia de que a formação de professores deva ocupar um lugar central no debate sobre a educação, propondo a ideia de que a formação do professor implica três tipos de desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional, pois a formação do professor além de elementos da vida pessoal, envolve a formação inicial que repercute em consolidação de novas práticas e transformação da cultura escolar, sendo fundamental a reflexão sobre a dimensão política do ato educativo.

De acordo com o referido autor a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, possibilitando um pensamento autônomo e participativo, pois implica em um

investimento pessoal, livre e criativo com vistas a construção de uma identidade. Já na visão de Schön (2000), a formação de professores não se dá em momentos distintos, mas no diálogo, entre teoria e prática, reafirmando a ideia de que teoria e prática se constituem como indissociáveis. Para Figueirêdo e Cicillini (2016), a formação de professores, precisa possibilitar as condições necessárias para que o futuro profissional, assuma atitudes concretas em sua ação pedagógica, envolvendo saberes que relacionem ensino, aprendizagem, pesquisa e as relações que permeiam o espaço educativo. Da mesma forma, a formação deve ser um processo multidimensional, possibilitando uma atuação consciente, transformadora e crítica.

Percebe-se que a formação de professores deva ser planejada de maneira atenciosa e crítica, com a finalidade de proporcionar muito mais que um diploma, deve ser situada como prática social. Desde o ingresso do aluno em um curso de graduação deve-se integrar os conteúdos das disciplinas com a prática, para possibilitar o contato com os problemas e a possibilidade de experimentar soluções, sendo a prática uma referência para a organização curricular. Pois é difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida, devendo a formação de professores combinar fatores teóricos e práticos, necessitando a prática apresentar-se como papel central na formação de professores (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999).

O artigo 5° das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em sua mais recente atualização (2015), também relata em seu inciso V a necessidade da articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, sendo que os mesmos devam ser fundados no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos.

Gatti (2013 – 2014), questiona o que é oferecido nos cursos de formação, alegando que atualmente os cursos disponibilizam uma formação pedagógica superficial. Percebe-se a diminuição da carga horária dos cursos e disponibiliza-se uma formação panorâmica e fragmentada. Desta forma a autora questiona como esta formação poderá proporcionar ao futuro profissional a capacidade de planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino, ou até mesmo, entender e lidar com aspectos de desenvolvimento que apresentam-se com indivíduos oriundos de diferentes contextos que possuem culturas, hábitos e interesses diversificados.

Desta forma, analisando os processos de formação, Libâneo e Pimenta (1999, p. 265), afirmam que “os professores consideram à docência como um conjunto de “gavetas fragmentadas e justapostas”, negando a capacidade do ensino”. A tradição disciplinar, que orienta os futuros professores em sua formação leva as entidades profissionais e científicas a

oporem-se as soluções interdisciplinares para o currículo (GATTI, 2010). Ou seja, isso torna-se um impasse para a realização de um trabalho que abranja um contexto social de inter-relações entre as áreas do conhecimento, pois a formação de professores deve partir do seu campo de prática e agregar os conhecimentos considerados como valorosos em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias.

A fragmentação dos conteúdos e a divisão disciplinar, enaltece aspectos de um ensino tradicional, aonde não encontramos relações entre os conhecimentos e nem entre os sujeitos que os vivenciam. Pois acredita-se que é fundamental apenas que cada disciplina trate de seu conteúdo, sendo o domínio do mesmo essencial para a aprendizagem, não necessitando relacioná-lo com o todo.

De acordo com Matos (2007) é necessário lutar por uma concepção de formação que possibilite a emancipação, articulando uma relação entre academia, instituições formadoras e escolas. Possibilitando a construção de novas propostas curriculares de formação, que relacionem-se com a compreensão da realidade cultural e de trabalho, aonde saberes e práticas sejam considerados nessa construção. Faz-se necessário diversificar os modelos e as práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico, pois a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização (NÓVOA, 1992).

Libâneo (2009) menciona que não se trata de adequações meramente técnicas, mas de uma mudança mental, uma mudança conceitual, uma mudança no modo de pensar e atuar didaticamente, por parte dos professores que atuam, inclusive os formadores de professores.

Nóvoa (1992) sublinha a importância de se criar redes de auto (formação) participada, que permitem compreender a globalidade do sujeito, sendo a formação percebida como um processo interativo e dinâmico. Aonde a troca de experiências e saberes resultem em espaços de formação mútua, na qual professores desempenham papel de formador e de formado.

Corroborando Freire (1996, p. 13) afirma que:

> Ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção de condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam e exigem a presença de educadores e educandos criadores, investigadores, inquietos e rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Na mesma perspectiva, Libâneo (2009) afirma que para que um professor transforme as bases da ciência em que é especialista em matéria de ensino e possa orientar o ensino dessa

matéria, possibilitando a formação da personalidade do aluno é preciso que ele tenha: formação na matéria que leciona e formação pedagógico-didática.

Nóvoa (2007, p.204), propõe quatro evoluções, as quais segundo o referido autor irão contribuir para transformar os programas de formação de professores, tais perspectivas seriam:

> a) da descoberta do professor como pessoa evoluir para a preocupação com o auto-conhecimento e a reflexão ética; b) da valorização da experiência e da reflexão passar para o reforço da análise coletiva das práticas e da supervisão dialógica; c) do investimento da escola e do coletivo na profissão docente avançar para a organização de ambientes favoráveis à formação-inovação para a emergência de movimentos pedagógicos concebidos como "espaços de formação";
> d) do surgimento do teacher research movement caminhar para o reforço do papel da universidade na formação de professores e para práticas de pesquisa e de escrita partilhadas pelos professores.

O campo da Formação de Professores na contemporaneidade considera como importante questão as implicações decorrentes da práxis em seus aspectos multidimensionais. Zabalza (1998) indica que os processos educativos são suficientemente complexos e múltiplos, o que dificulta delimitar todos os fatores que o definem. Frente as discussões percebe-se a importância dos questionamentos elencados por diferentes autores em relação a organização dos cursos de formação de professores. Essas discussões são uma possibilidade de estabelecer uma novo olhar para os cursos de formação, bem como sobre sua organização, além de nos permitir uma reflexão sobre a especificidade do que é ofertado . Compreendendo a importância de pensar na composição dos cursos de licenciatura para potencializar o campo da formação de professores e também para garantir a qualidade da educação, na seção a seguir apresentamos como se dispõem os Cursos de Pedagogia na Região Sudoeste do Paraná.

3 AS DIFERENTES MODALIDADES DO CURSO DE PEDAGOGIA NA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ

O curso de Pedagogia desde sua origem foi objeto de discussões e investigações a respeito de sua finalidade, sua organização e as atribuições dos profissionais da área. Pode-se afirmar, de acordo com Silva (2006) que o curso de Pedagogia foi instituído a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do decreto-lei n.1190 de 4 de abril de 1939. Esse documento foi elaborado a partir de um padrão federal, ao qual as instituições deveriam adaptar-se, abordava questões referentes aos cursos

de bacharelado e de licenciatura. Este decreto regulamentou os currículos e a duração dos cursos, os quais eram organizados por um esquema conhecido como esquema 3 + 1. Dessa forma, quem cursava três anos obtinha o título de bacharel, porém quem cursava três anos mais um ano de didática formar- se ia como licenciado.

Os licenciados em pedagogia também poderiam lecionar história, geografia, matemática e estudos sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário.

Em 2002 instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, cuja redação centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. (BRASIL. MEC/CNE,1/ 2002).

Em 2006 novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia foram estabelecidas. De acordo com as orientações das referidas Diretrizes, o curso de pedagogia deve preparar o acadêmico para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de ensino médio, na educação profissional, na área de serviços e de apoio escolar, na participação de atividades de gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos e em reuniões de formação pedagógica, sendo amplo o campo de atuação do profissional de pedagogia.

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia (2006), a formação inicial do curso de pedagogia deve proporcionar a articulação entre os conhecimentos do campo educacional com práticas de pesquisas e práticas profissionais, proporcionando o exercício da docência, bem como trabalhos relacionados com coordenação, práticas educativas em espaços escolares e não-escolares e planejamento.

Frente ao exposto percebe-se que ao longo de sua trajetória o curso de Pedagogia passou por reformulações e adaptações que buscavam definir a sua identidade e as áreas de atuação dos profissionais formados pelo mesmo.

Atualmente vigoram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e a formação continuada (2015) a qual compreende à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, que deve envolver conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos.

Frente ao exposto podemos afirmar que a formação inicial de professores se dá integralmente no Ensino Superior e precisa estar ancorada a política que a sustenta. Deste

modo mapear a forma como o curso de Pedagogia na região Sudoeste do Paraná é ofertado, abre a possibilidade de conhecer e discutir a respeito de como ocorre a formação de professores nessa região.

Como já informado, a região Sudoeste do Paraná é composta por 42 munícipios. Desses 42 municípios, apenas 16 municípios disponibilizam o curso de Pedagogia. Pode-se afirmar que esses dados incluem instituições e/ou faculdades públicas ou privadas, com cursos na modalidade presencial, semipresencial ou a distância. Dessas instituições, 9 oferecem cursos presenciais, 18 disponibilizam curso a distância, e 3 instituições disponibilizam cursos semipresenciais, totalizando 30 instituições na região Sudoeste do Paraná que disponibilizam o curso de pedagogia.

Para melhor expor, organizamos 3 tabelas as quais demonstram a separação desses cursos por modalidades. As tabelas seguem abaixo.

A tabela 1 apresenta os cursos de modalidade a distância, os quais também são conhecidos como cursos EAD- Educação a Distância.

Tabela 1 – Cursos de modalidade a distância

Município	**Universidade e/ou Faculdade**
1- Barracão	FAEL
	UNINTER
2- Capanema	UNICESUMAR
	UNINTER
	UNIPAR EAD
3- Chopinzinho	UNINTER
4- Dois Vizinhos	UNIFACS- (UNIVERSIDADE SALVADOR)
	UNINTER
5- Flor da Serra	UAB
6- Francisco Beltrão	UNIPAR EAD
	UNINTER

7- Mangueirinha	UNINTER
8- Palmas	UNIDERP
	UNINTER
9- Pato Branco	UNINTER
10- Realeza	UNINTER
11- Santo Antônio do Sudoeste	UNINTER
12- Verê	UNINTER

Fonte: Crestani; Peloso (2018)

Os cursos de modalidade a distância são regidos pela Resolução Nº 1, De 11 De Março De 2016, a qual estabelece as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Segundo a qual, a educação a distância caracteriza-se por ser uma modalidade educacional que utiliza meios e tecnologias de informação e comunicação, pessoal qualificado, políticas de acesso, de acompanhamento, processos de ensino e aprendizagem em rede como instrumento de mediação didático-pedagógica, as quais se concretizam em lugares ou tempo diversificados.

Alves (2011, p.90), afirma que:

> A Educação a Distância pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois se utilizando de tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos à conquista do conhecimento. Esta modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por esta se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos.

Ou seja, o autor ressalta a importância da modalidade de educação a distância, por ser democrática e permitir a indivíduos que por questões de mobilidade, custo e distância não teriam acesso ao ensino superior. Pode-se utilizar o exemplo da região Sudoeste do Paraná, pois como observa-se nos dados citados anteriormente, dos 42 municípios que compõem a região, apenas 16 municípios disponibilizam o curso de pedagogia, totalizando 30 instituições na região, das quais apenas 9 são instituições presenciais, 18 oferecem curso a distância e 3 oferecem cursos semipresenciais. Deste modo, se não houvesse a modalidade de curso a distância, inúmeras pessoas que atualmente possuem um diploma e podem competir no

mercado de trabalho e deste modo possuir uma renda superior e ter melhores condições de vida não teriam essa oportunidade.

Deste modo, Almeida (2003) ressalta que na modalidade de ensino a distância, a administração do tempo é compromisso do aluno, de modo que desenvolve sua autonomia para realizar as atividades em momentos os quais considere adequado, sendo que respeite os limites de tempo impostos para determinada atividade.

Os cursos em modalidade a distância como definem as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na modalidade a Distância (2016) devem compor a política institucional das Instituições de Ensino Superior, apresentando plano de Desenvolvimento Institucional(PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC). Ao mesmo tempo que devem respeitar as políticas educacionais vigentes, ao Sistema Nacional de Avaliação Superior (Sinaes), aos padrões estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância (2016), as instituições possuem autonomia e respondem pela organização acadêmica, execução e gestão de seus cursos, pela definição de currículo, elaboração do material didático, orientação acadêmica, sistema de avaliação e também pela formação e gestão dos profissionais da educação e seus técnicos, em sua sede e polos.

As instituições que oferecem curso na modalidade a distância apresentam uma sede, a qual responde acadêmica e financeiramente pela organização das ações e atividades administrativas, políticas e pedagógicas dos programas e cursos. Já os polos de Educação a Distância são unidades acadêmicas operacionais descentralizadas, instaladas em território nacional ou exterior para possibilitar apoio tecnológico, administrativo, pedagógico e político aos cursos ofertados a distância, ou seja, são prolongamentos orgânicos e funcionais da Instituição, mas num âmbito local. Porém, caso seja definido, os polos podem optar por disponibilizar organização própria e diferenciada das sedes.

Em relação a presença de professor na modalidade de ensino a distância, de acordo com Almeida (2003), conta-se com a presença do professor para elaborar materiais instrucionais e planejar as estratégias de ensino e na maioria das situações há um tutor encarregado de responder as dúvidas dos alunos.

Outra modalidade presente na região é a modalidade semipresencial, conforme tabela abaixo.

Tabela 2 – Cursos da modalidade semipresencial

Município	Universidade e/ou Faculdade
1- CORONEL VIVIDA	UNOPAR
2- FRANCISCO BELTRÃO	UNOPAR
3- PATO BRANCO	UNOPAR

Fonte: Crestani; Peloso (2018)

Os cursos na modalidade semipresencial, de acordo com Machado e Machado (2006), podem apresentar diferentes alternativas para cumprir a carga horária prevista. Por exemplo: 1) 20% da carga horária do curso é realizada a distância; 2) a maior parte aulas a distância e aulas presenciais duas vezes por semana; ou 3) aula presencial uma vez por semana e o restante das atividades devem ser realizadas a distância. Ou seja, há diferentes formas de implementar a modalidade semipresencial.

Ainda de acordo com as autoras supracitadas as aulas presenciais, utilizam diferentes métodos como palestra, seminário, aula expositiva dialogada e resolução de exercícios. Enquanto que na parte a distância, os alunos assistem vídeo aulas, fazem leituras dos materiais disponibilizados, resolvem tarefas, participam de fóruns, dentre outros.

De acordo com Machado e Machado (2006), há o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o qual, é utilizado como suporte pedagógico nas disciplinas da graduação presencial, para disponibilizar conteúdo, para realização de tarefas, sendo ambiente de interação e socialização dos discentes.

De acordo com Serpa (2015), os alunos ressaltam a questão do tempo como principal diferença entre a modalidade presencial e online. Pois para os alunos poder administrar seu tempo de estudo, sem estar atrelados a horários fixos, como ocorre na modalidade presencial. Ainda de acordo com Serpa (2015), alguns alunos considerem a aprendizagem autônoma exigida pelo ensino online como uma vantagem, pois acreditam que o aluno deve ser mais organizado e disciplinado. Porém, a autora observa em sua pesquisa que outros alunos já percebem essa forma de ensino um tanto problemática, pois em alguns casos são obrigados a estudar sozinhos, caso o professor/ tutor não estiver online para sanar suas dúvidas.

Em relação aos feedback, o qual é essencial para que a aprendizagem e a interação aconteça, pode-se afirmar que a falta do mesmo causa estranheza para alunos, os quais já fizeram parte do ensino presencial, no qual as dúvidas são sanadas no momento em que o tema é abordado. Pois no ensino online, de acordo com Serpa (2015), alguns alunos pontuam que suas dúvidas não são sanadas de imediato, ou até mesmo não são sanadas pelo

esquecimento, ou devido à pergunta não ser respondida de imediato, a resposta fica comprometida.

Enfim, percebe-se diversas peculiaridades as quais podem ser repensadas e aprimoradas para que o ensino semipresencial possa contribuir cada vez mais com a aprendizagem e proporcionar um melhor desempenho dos alunos que aderem essa modalidade de ensino.

A modalidade presencial também aparece na Região. Levantamos os seguintes cursos nessa modalidade:

Tabela 3 – Cursos na modalidade presencial

1- AMPERÉ	FAMPER
2- BARRACÃO	UNETRI
3- CAPANEMA	FACULDADE IGUAÇU
4- CHOPINZINHO	UNICENTRO
5- CLEVELÂNDIA	FAMA - FACULDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE
6- DOIS VIZINHOS	UNISEP- FAED
7- FRANCISCO BELTRÃO	UNIOESTE
8- PALMAS	IFPR- INSTITUTO FEDERAL PARANÁ
9- PATO BRANCO	FADEP

Fonte: Crestani; Peloso (2018)

Em relação aos cursos na modalidade presencial, também denominado como ensino convencional, pode-se afirmar, de acordo com Alves (2011), que a mesma é uma modalidade utilizada nos cursos regulares, onde professores e alunos encontram-se sempre no mesmo tempo e local físico, denominado sala de aula.

Andrade (2010) ressalta a importância do ensino presencial, devido ao fato do mesmo possibilitar interação direta entre alunos e professores. Gomes (2010), afirma que o convívio entre pessoas e a troca de experiências o qual é oportunizado pelo ensino presencial,

podem auxiliar nos processos de ensino e fornecer bagagem para os desafios, os quais serão enfrentados após a conclusão do curso.

Ou seja, o diálogo, a troca de ideias e de experiências são essenciais para que uma boa formação possa ser disponibilizada aos alunos. Deste modo, é importante o contato que ocorre nos cursos presenciais, pois além de possibilitar uma maior interação, faz com que o aluno possa dividir seus medos, angustias e ouvir diferentes ideias, sugestões que contribuem para que haja maior conhecimento e segurança. Pois o aluno encontra suporte e apoio em suas peculiaridades, deste modo sabe que pode contar com profissionais que estão presentes para sanar suas dúvidas e contribuir para que possa continuar progredindo de maneira segura.

Percebe-se que na Região Sudoeste do Paraná há o predomínio de Instituições que disponibilizam curso de Pedagogia a Distância. Consideramos que esse fato esse é reflexo da localização dos 42 municípios que compõem a região. Trata-se de municípios de pequeno porte,
de origem agrícola, o que pode limitar a compreensão da necessidade de instituições públicas na região, bem como de formação de qualidade para atuar na área da educação, em especial da Pedagogia. É importante sublinhar que essa compreensão do território pode se tornar um fator que limita o processo de desenvolvimento regional e social.

Nesse sentido, o mercado de cursos a distância vê na região uma possibilidade de aumentar o acesso e possibilitar a formação de nível superior. Quem procura o curso, vê nele a possibilidade de melhorar sua qualidade de vida e suas condições de trabalho. Nem sempre o quesito qualidade é levado em consideração.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo foi o de mapear as modalidades, bem como refletir sobre a presença e a disponibilidade do curso de Pedagogia na região Sudoeste do Paraná, pois percebe-se que a literatura nos orienta para a necessidade de uma reflexão a respeito dos processos de formação.

Ao tratarmos da formação de professores, percebe-se que esses profissionais se relacionam diretamente com a sociedade como um todo, pois sua função está direcionada a um trabalho, o qual prepara indivíduos para agir e intervir na sociedade. Pode emancipar os sujeitos quando lhes dá oportunidade de exercer seu papel crítico, propor ideias, soluções, como também pode sufocá-lo, quando o ignora, o considera passivo, um mero espectador.

Ao pensarmos na oferta do curso de Pedagogia na Região Sudoeste do Paraná, percebe-se que é realizada em maior proporção por instituições privadas, as quais disponibilizam o curso na modalidade EAD.

Contudo, sublinhamos a necessidade de se repensar e valorizar a qualidade do ensino superior em todo o País, em especial a forma de oferta dos cursos de formação de professores, principalmente na região Sudoeste do Paraná, a qual é nosso objeto de estudo. Pois quando deixa-se de analisar e questionar alguns princípios e critérios de ensino, deixa-se de considerar a educação como um processo coerente e transformador da sociedade.

É claro que índices e indicadores são importantes para o desenvolvimento de um País ou de uma região, porém acima deles devem estar os fatores que demonstram qualidade e comprometimento com os processos de ensino e os sujeitos envolvidos. Tais processos, os quais devem considerar conhecimento teórico e prático de sua área de atuação, de forma a contemplar toda a humanidade que existe nos processos educativos.

Nesse sentido, enfatizamos que a formação pedagógica não pode ser compreendida como processo técnico, que serve diretamente ao mercado já na gênese de sua oferta, mas deve ser compreendido como processo contínuo a ser efetivado a partir de sua complexidade e unicidade entre teoria e prática - práxis. Com efeito, encerramos esse texto, afirmando que a atividade docente que se organiza de modo técnico, mecânico, casual, espontâneo, sem explicitação das intencionalidades, deixa de ser práxis educativa, logo não se caracteriza como atividade docente (FREIRE, 1996).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini. **Educação A Distância Na Internet:** Abordagens e Contribuições dos Ambientes Digitais de Aprendizagem**.** Educação e Pesquisa, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez, 2003.

ALVES, Lucineia. **Educação a Distância:** Conceitos e História no Brasil e no Mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, Rio de Janeiro, v.10, 2011.

ANDRADE, Flávio. **Educação a Distância x Educação Presencial: Algumas Diferenças Encontradas.** Blog Artigonal, 2010.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 11 de março de 2016**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível**

superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192.

FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes; CICILLINI, Graça Aparecida. **Sobre as professoras dos primeiros anos e suas práticas: influências da formação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 293-304, abr./jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários a Prática da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI. Bernardete, A. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. Dez. 2010 1375. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br.

GATTI, Bernardete A. **A formação inicial de professores para a educação básica:** as licenciaturas. REVISTA USP • São Paulo • n. 100 • p. 33-46 • DEZEMBRO/JANEIRO/FEVEREIRO 2013-2014.

IPARDES- INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Relação Dos Municípios Segundo As Regiões Geográficas Do Paraná – 2012.** Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base_fisica/relacao_mun_regiao_geografica_parana.pdf

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Profissionais da Educação:** Visão Crítica e Perspectiva de Mudança. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99

LIBÂNEO, José Carlos**. Conteúdos, Formação de Competências Cognitivas e Ensino Com Pesquisa: Unindo Ensino e Modos de Investigação.** Cadernos de pedagogia universitária 11. Outubro 2009.

MACHADO, Nathália Savione; MACHADO, Dinara Pereira. **Modalidade Semipresencial no Ensino Superior: a tecnologia, a Docência e a Discência**. XIII Congresso Nacional de Educação- Educere. 2017.

MATOS, Maria do Carmo. **CURRÍCULO, FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR E SABER DOCENTE**. 12 jun. 2007. Disponível em: http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_do_carmo.pdf.

NÓVOA. António. **Os Professores e Sua Formação.** Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 30, n. 16, p. 197-205, set./dez. 2007

PARANÁ, Governo do estado. **Paraná**. Disponível em: http://www.cidadao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=73. Acesso em: 23 de janeiro de 2018.

SACRITÁN. J.G. Consciência y Acción Sobre la Pratica com liberácion professional de los professores. **In Jornada sobre Modelos Y estratégias em la formación permanente del professorado em los países de la CEE.** Barcelona, 1990.

SCHON, D.A. **Educando o profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Medicas, 2000

SERPA, Joyce. **A modalidade semipresencial na percepção dos alunos do ensino superior**. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.3, Nov. 2015.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli Da. **Curso de Pedagogia no Brasil. História e Identidade.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 66).

ZABALZA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GRUPO DE TRABALHO:

Formação humana a arquitetura e o urbanismo para a cidadania

CIDADES VIVAS: UMA ANÁLISE DA URBANIDADE DO LARGO DA ORDEM

Alessandra Gobbi Santos[1]
Bruna Pegoraro Silveira Zanardi[2]
Luan da Silva Klebers[3]

Resumo: Segundo Coelho (2007), cada vez mais somos e seremos habitantes de cidades. No entanto, percebemos más condições e qualidade das cidades, no que diz respeito ao viver citatino, ao convívio e as poucas possibilidades de relações sociais que os espaços públicos oferecem. Uma 'cidade viva', segundo Gehl (2013), é percebida em espaços acolhedores, com mescla de usos, em que a escala humana é priorizada, permitindo níveis mais elevados de coesão social. Com o artigo, realiza-se uma análise sobre a urbanidade do Largo da Ordem, situado em Curitiba – Paraná/Brasil, e identifica-se os elementos de vitalidade, segundo parâmetros definidos, utilizando os autores Gehl (2013) e Speck (2016), os quais demonstram, que a vida dos espaços públicos urbanos está diretamente ligada à assunção do pedestre como o protagonista essencial da reativação, requalificação e integração. A metodologia apoiou-se na revisão da literatura, incidindo na temática de cidades vivas e espaços voltados às pessoas. Após esta primeira aproximação ao tema, realizou-se uma investigação específica da área em estudo. Ao final deste apresentamos os resultados das análises, referindo-se a vida urbana, espaços para estar, faces das ruas e proteção ao pedestre, visando contribuir para o conhecimento da temática 'cidades vivas', sob a ótica social e humana.

Palavras-chave: Cidades vivas. Caminhabilidade. Urbanidade. Relações sociais.

CITIES ALIVE: AN ANALYSIS OF THE URBANITY OF *LARGO DA ORDEM*.

Abstract: According to Coelho (2007), each day, many more of us are inhabitants of cities. However, health and citizenship conditions are not as important to live, as they also coexist with the possibilities of loosening the articulations that are found over time. A living city, according to Gehl (2013), is perceived in receptive spaces, with a mix of uses, in which a human scale is prioritized, allowing higher levels of social cohesion. This paper analyzes the urbanity of Largo da Ordem, Curitiba - Paraná, Brazil, and identifies the elements of vitality, according to defined parameters, using the authors Gehl (2013) and Speck (2016), which which demonstrate, the life of the urban-oriented urban is, from the assumption to the community of the essential protagonist of rehabilitation, requalification and integration. The methodology was based on the literature review, focusing on the area of living cities and spaces for people. For this first approach to the subject, an investigation of the area under study is carried out. At the results of the analyzes, referring to urban life, living spaces, faces

[1]Doutoranda. Faculdade de Arquitetura, Universidade de Lisboa FAUL. E-mail: alessandra@uri.edu.br
[2] Acadêmica de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. E-mail: brunazanardii@gmail.com.
[3] Acadêmico de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. E-mail luan.klebers@hotmail.com.

and pedestrian protection, aiming to contribute to the knowledge of living cities, from a social and human perspective.

1 CIDADES VIVAS

> *Existem coisas que o tempo acaba mostrando. Sempre digo que o carro é o cigarro do futuro. Quem é que poderia imaginar, 20 anos atrás, que você não poderia mais fumar num recinto fechado? Então o automóvel vai ter espaço na cidade, mas a maneira de utilizar precisa mudar. Por exemplo, para viagens e para passeios. Para o dia a dia, não.*
>
> *Jaime Lerner*[4]

Cidades vivas, segundo Gehl (2013), significam cidades que possibilitam às pessoas contato direto com a sociedade em torno delas e que diferentes grupos de pessoas utilizam dos espaços públicos.

Acrescenta, ainda, o autor, que o mais importante não são números, multidões, ou o tamanho da cidade, e, sim, a sensação de que o espaço da cidade é convidativo e popular; isso cria um espaço com significado. Afirma que a cidade viva emite sinais amistosos e acolhedores, com a promessa de interação social.

> A cidade viva também precisa de uma vida urbana variada e complexa, onde as atividades sociais e de lazer estejam combinadas, deixando espaço para a necessária circulação de pedestre e tráfego, bem como oportunidades para participação na vida urbana. (GEHL, 2013, p. 65).

Convergindo com Gehl, Speck, no livro *Cidade Caminhável* (2016), relaciona o conceito de vitalidade dos espaços e das ruas às zonas não motorizadas, isto é, quanto menos carros, mais qualidade de espaços para as pessoas e, consequentemente, cidades mais vivas e saudáveis.

> Em algum lugar, na profundeza da mente de homens das cavernas dos engenheiros de tráfego, até mesmo eles devem compreender o valor de se deslocar com a própria energia, num rítimo relaxado, por uma esfera pública que continuamente recompensa os sentidos. (SPECK, 2016, p. 72).

Conforme Speck (Ibid), a caminhabilidade contribui para a vitalidade urbana por ser, ao mesmo tempo, um meio e um fim, e também uma medida. Enquanto as compensações físicas e sociais do caminhar são muitas, talvez a caminhabilidade seja muito mais útil.

[4]Jaime Lerner, "No Brasil, a gente faz tudo para não fazer", Jornal Zero Hora, 14 de Outubro de 2016.

O autor conceitua "caminhabilidade"[5] como uma teoria que, para ser adequada, precisa atender quatro condições principais: ser proveitosa, segura, confortável e interessante.

Ademais, destaca: "[...] cada uma delas é essencial, mas não é suficiente quando isolada". (SPECK, 2016, p. 20).

Para que a cidade se torne atrativa são necessários espaços que estimulem o indivíduo a caminhar e permanecer por ela, não permitindo que esta seja apenas uma área de transição, fazendo com que, desta forma, permaneça viva. (SPECK, 2016, p. 20).

Partindo destas convicções e pensamentos dos autores acima mencionados, entendemos que a vitalidade e a variedade de usuários nos espaços públicos urbanos depende da multiplicidade de atividades propostas no espaço, como atividades sociais, de lazer, comércio misto, restaurantes e funções públicas, compondo uma combinação de qualidades que estimulem a vida nas cidades e propicie reunir pessoas – a pé.

2 OBJETIVO

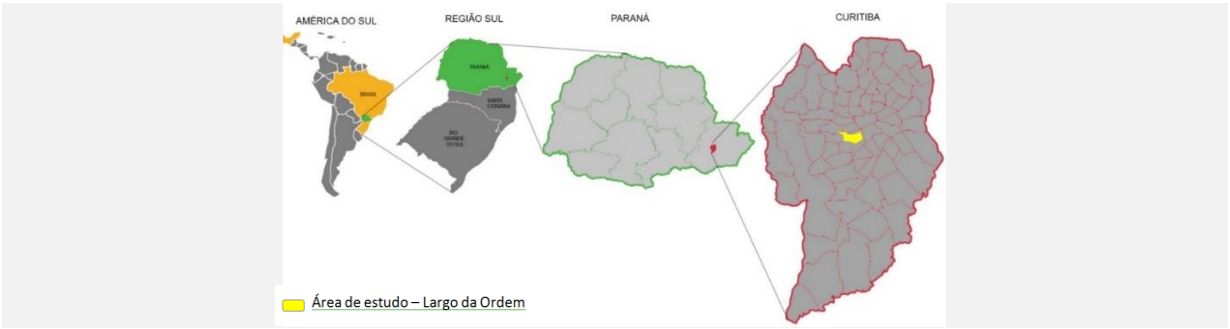
Analisar a urbanidade[6] do Largo[7] da Ordem, situado em Curitiba – Paraná/Brasil, e identificar os elementos de vitalidade, através da análise, segundo parâmetros definidos para o efeito, utilizando os autores Gehl (2013) e Speck (2016), autores que demonstram, com imensa propriedade, que a vitalidade dos espaços públicos urbanos está diretamente ligada à assunção do pedestre como o protagonista essencial da reativação, requalificação, animação e integração dessas áreas.

2.1.Contextualização Geográfica

De acordo com o IBGE, o município de Curitiba, capital do Paraná, é o mais populoso do Estado e da região Sul, além de ser o 8° município mais populoso do país. Possui 1.851.215 habitantes e uma área de 434,967 km². Localiza-se à 1.399 km de Brasília, Distrito Federal e 716 km de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. A fundação oficial de Curitiba deu-se na data de 29 de março de 1693. (IBGE, 2009) (Figura 01).

Figura 01: Localização da área de estudo no município de Curitiba – PR.

[5]Para Speck (2016), a 'caminhabilidade' (walkability) é uma medida quantitativa e qualitativa para medir o quão convidativa ou não convidativa uma área pode ser para as pessoas – para os pedestres.
[6]Urbanidade, de acordo com Lamas (2004), é o conjunto da formação do espaço com a sua utilização pela humanidade, ou seja, é a "humanização" do espaço urbano. (LAMAS, 2004, p. 26).
[7]Para Lamas (2004), largos são espaços vazios ou alargamentos da estrutura urbana acidentais, que são apropriados e posteriormente utilizados. (LAMAS, 2004, p. 102).



Fonte: Laboratório de Geoprocessamento – URI/FW.

3 METODOLOGIA

Pesquisa Teórica: A metodologia apoiou-se, inicialmente, na revisão da literatura, incidindo na temática de cidades vivas e espaços voltados às pessoas. Para isso, realizamos uma revisão de literatura pertinente aos seguintes itens: vida urbana, espaços para estar, faces de ruas e proteção ao pedestre.

Pesquisa de Campo: A pesquisa de campo baseou-se em uma pesquisa descritiva e qualitativa, utilizando como instrumento de recolhimento de informações os levantamentos de campo, conforme segue:

a) Levantamento de arquivos: apresentamos informações colhidas junto ao IPPUC[8], utilizadas como base para o levantamento fotográfico e histórico do Largo da Ordem. Também, obtemos materiais (artigos em construção e aulas em *power point*) do professor Antônio Miranda, da UNICURITIBA, doutorando em Arquitetura na FA – ULisboa, que auxiliaram na construção do presente artigo.

b) Levantamento fotográfico: as fotografias utilizadas para a análise e conclusão são provenientes de acervo da autora, *Google Earth* (*Street View*) e do IPPUC.

3.1 Seleção da área-estudo

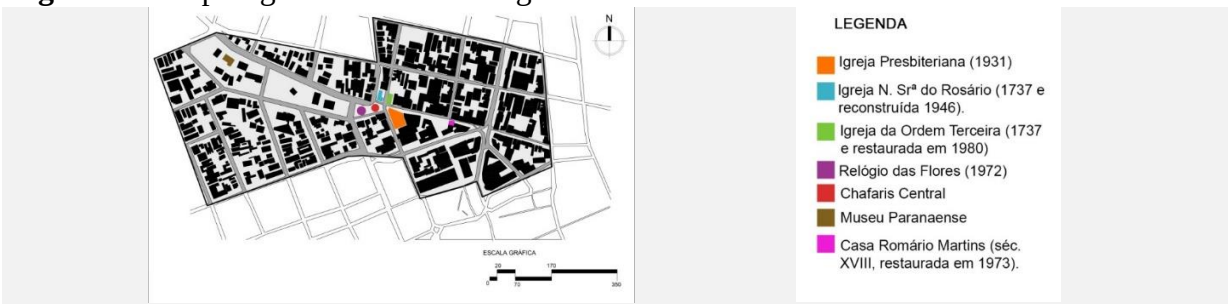
A área-estudo compreende o ‘Lardo da Ordem’, situado no centro histórico de Curitiba- PR, considerado um espaço público importante para a cidade e de grande relevância histórica dentro do contexto urbano (Figura 02).

A escolha do estudo de caso deu-se em consideração aos itens de análise que se pretende realizar neste artigo, à luz dos ideais de Gehl (2013) e Speck (2016), dando ênfase a

[8]Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC.

um espaço urbano brasileiro 'humanizado', destacando a importância destes modelos de requalificações para o âmbito nacional.

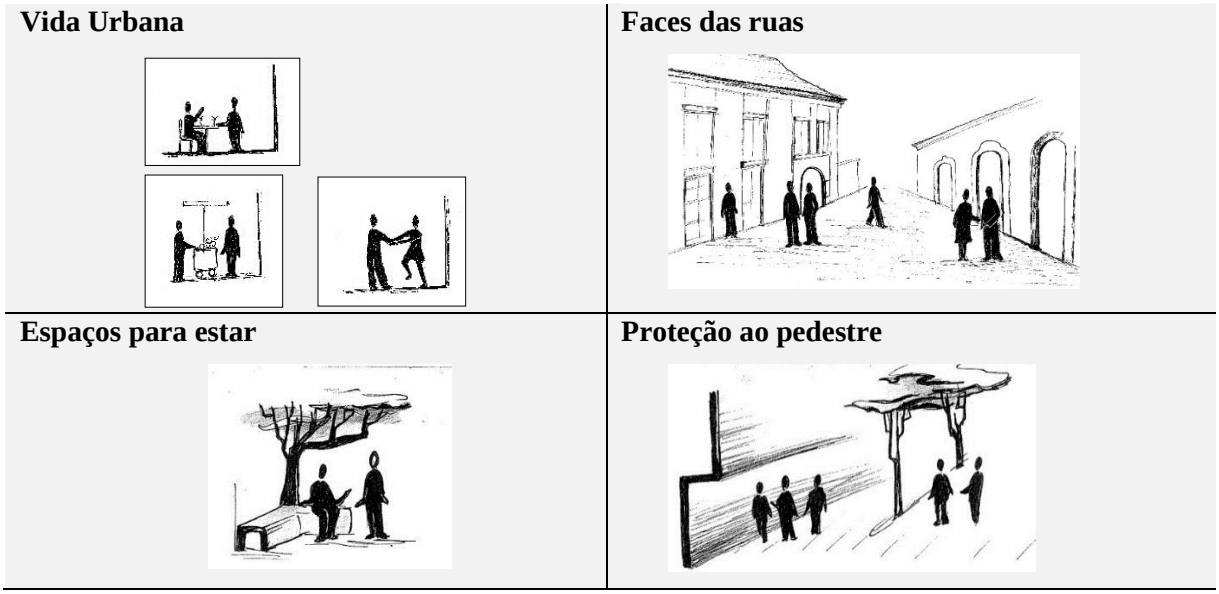
Figura 02: Mapa figura – fundo do Largo da Ordem.



Fonte: Laboratório de Geoprocessamento – URI/FW.

Nesta etapa, através de indicadores específicos, realizamos uma investigação e análise qualitativa, no que tange a temática de cidades vivas e espaços voltados as pessoas, utilizando os seguintes indicadores de urbanidade (Figura 03):

Figura 03: Indicadores de análise.



Fonte: Autora, adaptado de Gehl (2013).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Largo da Ordem: breve histórico[9]

O Largo da Ordem, atualmente, é considerado referência em alguns quesitos de espaços vivos, pois influencia as permutas sociais e culturais da população da cidade, possibilitando diversos tipos de atividades, como feiras, bares, comércio em geral e, até mesmo, caminhadas que estimulam as pessoas a conversarem e interagirem. É um espaço público importante para a cidade devido a seu grande valor hitórico e cultural, procedente do século XVII.

A ocupação deste espaço, na área central de Curitiba, deu-se, principalmente, por colonizadores alemães, poloneses e portugueses, que aproveitaram o grande comércio e exploração de ouro que existia no local para alocar suas residências. Os fortes traços arquitetônicos provenientes de suas respectivas culturas são percebidos na paisagem urbana até os dias de hoje, tornando-se significante característica do Largo, que também era um ponto de intenso fluxo comercial e ponto de parada dos tropeiros que vinham do sul, atraídos pelo comércio, espaço de descanso e bebedeouro para os animais. A "função" de espaço de descanso e bebedeouro permanece, até os dias de hoje, como marco histórico.

Sendo assim, constatamos que a evolução da cidade de Curitiba emanou desta pequena povoação, feita pelos colonizadores, dando início a Vila Nossa Senhora da Luz e Bom Jesus dos Pinhais, zona da cidade, aonde hoje encontra-se o Centro Histórico e o Largo da Ordem.

Desde esse século, o Largo é considerado o coração da cidade, dada a sua importância para o comércio, que passou a se desenvolver neste local e ao fato do mesmo ser palco para grandes manifestações políticas e religiosas.

O Largo da Ordem possui esse nome devido à Capela doada aos religiosos franciscanos, que a nomearam de Igreja da Ordem Terceira de São Francisco das Chagas, popularmente conhecida como Igreja da Ordem, cedendo este nome ao espaço do largo em seu entorno. É neste espaço que ainda encontram-se as duas últimas contruções deste período colonial, sendo uma delas a Igreja citada anteriormente, da Ordem Terceira de São Francisco das Chagas, e a Casa Romário Martins.

[9]Sobre o histórico do Largo da Ordem foram retiradas informações da dissertação de mestrado de Flávia Gonzaga Lopes Vieira, "Espaços públicos de lazer no centro de Curitiba: a transformação da cidade urbana para a cidade humana". (Universidade Federal do paraná – UFPR, 2010).

Até meados dos anos 80, era permitada a circulação de veículos pelo Largo. A partir de então, com o Plano de Revitalização do Setor Histórico, que teve o intuito de tornar o espaço mais vivo e atrativo, o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC interferiu na circulação veicular, criando espaço para exposições, feiras ao ar livre e espetáculos, possibilitando, assim, conexões sociais além das de consumo. A mescla destes usos, resultantes da intervenção urbanística feita pela IPPUC, permitiu a criação de espaços de permanência onde havia apenas espaços de passagem e consumo, criando áreas interativas, que possibilitam a interação público/privado (Figura 04).

Segundo Jacobs (2014), o comércio é um dos geradores da diversidade da cidade, ao ser unificado a espaços que possibilitam a permanência do usuário, torna a cidade mais viva, agindo como um aglutinador do espaço.

Esta requalificação de espaço público permite aos moradores do local terem novos olhares para as riquezas existentes no Centro Histórico de Curitiba, potencializando, assim, a exploração e interação num ambiente público e histórico.

Figura 04: Largo da Ordem: 1950 e 2016 (sem e com feiras e exposições).

Fonte: Imagens adaptadas da internet.

3.2 Vida Urbana

Conforme Gehl (2013), podemos compreender por vida urbana as atividades socias e econômicas presentes no cotidiano da cidade. Para ele, a mescla de seus usos contribui para que o espaço não se torne monótono, pois diferentes atividades atraem diversos públicos, possibilitando maiores conexões sociais:

> A cidade viva também precisa de uma vida urbana variada e complexa, onde as atividades sociais e de lazer estejam combinadas, deixando espaço para a necessária circulação de pedestres e tráfego, bem como oportunidades para a participação na vida urbana. (GEHL, 2013, p. 63).

Para o autor, é natural que os diversos tipos de atividades permitam que as pessoas de diferentes grupos se inspirem e sejam atraídas, visto que a intensa atividade do local atrairá, naturalmente, um maior público.

Speck (2016, p. 73) reforça que deve ser proposta a combinação destes usos no planejamento das cidades e afirma que este deve influenciar, diretamente, na vontade, a partir do usuário, de fazer o percuso a pé, valorizando ainda mais a permanência no espaço urbano:

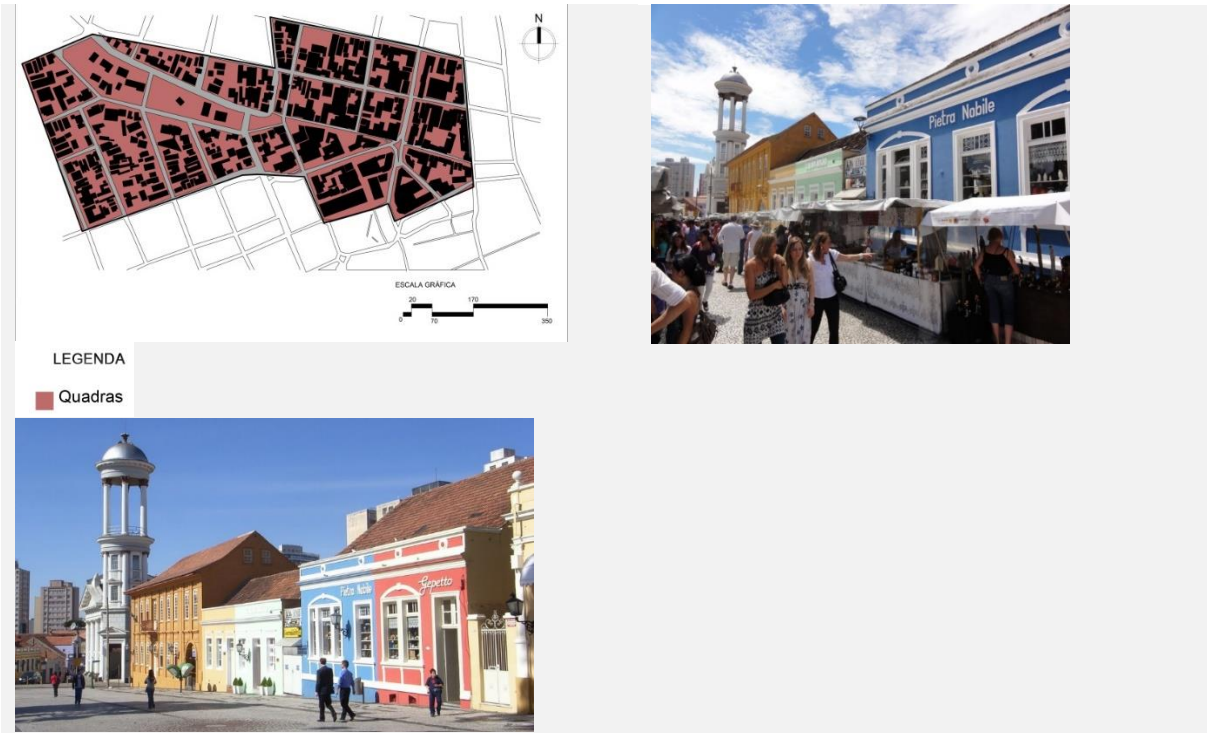
> Para que as pessoas optem por caminhar, a caminhada deve ter um propósito. Em termos de planejamento, o propósito é atingido pelo uso misto ou, mais exatamente, criando um adequado equilíbrio de atividades dentro de uma distância entre elas possível de ser completada a pé. (SPECK, 2016, p. 73).

Verificamos, no Largo da Ordem, que a vida urbana destaca-se como uma das principais características do local. No largo, podem ser encontrados desde bares, cafeterias, casas noturnas, igrejas, livrarias, museus, lojas de artigos diversos, praça e, até mesmo, feiras com produtos orgânicos e artesanais que são realizadas aos finais de semana.

A mescla de atividades encontradas no local torna-o mais vivo, em razão de que estas acabam atraindo não apenas um público específico, mas abrangendo espaço para uma quantidade maior de usuários. As pessoas, ao se depararem com locais com grande fluxo de pedestres, sentem-se motivadas e atraídas para utilizá-los, tornando, dessa maneira, o espaço funcional e vivo.

Em conformidade com a citação de Speck (2016), entendemos que, além de possuir diversas atividades no Largo, a configuração espacial é composta por poucas e pequenas quadras, fazendo com que as distâncias possibilitem um roteiro a pé, sem torna-se cansativo, fortificando as relações sociais e a vida urbana do local.

Figura 05: Vida urbana.



Fonte: Laboratório de Geoprocessamento – URI/FW e imagem da Internet.

3.3 Espaços para Estar

Para que um local não se torne apenas para passagem, Gehl (2013) corrobora que se deve possibilitar a permanência de seus usuários através de espaços que proporcionem o seu bem estar, descanso e encontros sociais e casuais.

> Quando os urbanistas ambicionam mais do que simplesmente garantir que as pessoas caminhem e pedalem nas cidades, o foco se amplia de simplesmente proporcionar espaço suficinte para circulação, para o desafio, muito mais importante, de possibilitar que as pessoas tenham contato direto com a sociedade no entorno dela. Por sua vez, isso significa que o espaço público deve ser vivo, utilizado por muitos e diferentes grupos de pessoas. (GEHL, 2013, p. 63).

Na perspectiva deste autor, a permanência nestes espaços, **espaços de estar,** depende da existência de uma boa infraestrutura, com bons mobiliários urbanos, e fachadas bem elaboradas, contribuindo para a atratividade do local. Também, é necessário que esses espaços estejam distribuídos durante o possível percurso, sendo as zonas de transição as mais propícias para sua locação (Figura 06).

> Detalhes na fachada, mobiliário e equipamentos urbanos também oferecem pontos de apoio para permanência nos espaços de transição das áreas públicas. Os espaços de transição da cidade são, potencialmente, zonas interessantes para se permanecer,

> mas é importante destacar que as zonas mais atraentes são aquelas onde o espaço de transição e os detalhes das fachadas trabalham juntos. (GEHL, 2013, p. 139).

Para Gehl (2013), a agradabilidade do **espaço de estar** provém de uma boa proposta de intervenção no local. Os usuários são atraídos por ambientes confortáveis, que valorizem um bom microclima, boa visibilidade e, preferencialmente, devem ser localizados próximos aos espaços de transição.

> Resumindo, os requesitos gerais para um bom espaço para se sentar são um microclima agradável, boa localização, de preferência nos espaços de transição, com as costas protegida, boa visibilidade e um nível de ruído baixo, que permita conversas e sem poluição. Se o local oferece atrações especiais como água, árvores, flores, bom espaço, boa arquitetura e obras de arte, a pessoa quer vê-las bem. Ao mesmo tempo, as pessoas querem uma boa visão da vida e das pessoas do lugar.(Ibid, p.76).

A esse respeito, Speck (2016) assinala que a permanência das pessoas irá depender da qualidade destes espaços:

> As pessoas gostam de espaços abertos e áreas livre. Mas também gostam e precisam de uma sensação de fechamento para se sentirem confortáveis como pedestres. Espaços públicos são tão bons quanto o seu entorno e muito cinza ou verde – estacionamentos ou parques – podem fazer com que o possível pedestre fique em casa. (SPECK, 2016, p. 76).

Figura 06: Espaços para estar.

Fonte: Laboratório de Geoprocessamento – URI/FW e imagem da Internet

Constatamos uma pequena quantidade de mobiliários públicos pela extensão do Largo, no entanto, uma maior quantia, geralmente encontrados em espaços de transição, são colocados e retirados diariamente, pelos bares, cafeteria e restaurantes.

Assim, cria-se uma relação entre espaços públicos (rua) com o espaço privado (estabelecimentos), que possibilitam pausas e descanço para a população que transita pelo local. A presença destes mobiliários, geralmente, é bem locada, em espaços com sombras e próximos às paredes dos estabelecimentos, permitindo a visualização dos acontecimentos na rua principal.

3.4 Faces de Ruas

Segundo Gehl (2013), as áreas térreas são de extrema importância no quesito atratividade para uma boa caminhada no espaço urbano. Nelas o transeunte faz o seu percuso, observando os detalhes presentes nas fachadas, vitrines e espaços para estar, tornando sua caminhada mais agradável e atrativa.

O autor afirma que, ao caminhar, podemos observar atentamente os detalhes presentes, apreciando nestas **faces da rua** seus ritmo, cores e materiais. Isto faz com que se determine se nossa caminhada é interessante e memorável, tornando a caminhada mais rápida e curta.

As faces com ricos detalhes proporcionam boas experiências. Por isso, bons e atrativos projetos de espaços e fachadas ao "nível dos olhos" são de extrema necessidade para que o usuário sinta-se atraído a retornar ao local.

> Os padrões das ruas, o projeto dos espaços, ricos em detalhes e experiências intensas, influem na qualidade dos percursos dos pedestres e no prazer de caminhar. Os 'espaços de transição' das cidades também tem seu papel. Temos bastante tempo para olhar enquanto caminhamos e a qualidade das fachadas térreas pelas quais passamos ao nível dos olhos é particularmente importante para a qualidade do passeio. (GEHL, 2013, p. 139).

Neste contexto, Speck (2016) ratifica a relevância da presença de restaurantes ao ar livre e expositores nas calçadas, exemplos comuns de atratividade nos espaços, pois permitem uma "fachada profunda"[10].

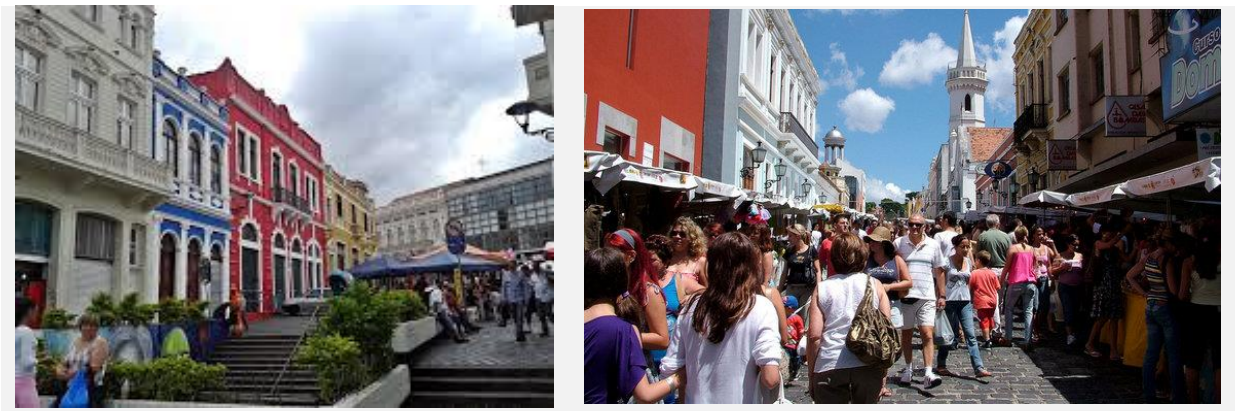
Por localizar-se no centro histórico de Curitiba, observamos, no Largo da Ordem, a presença de diversas edificações de cunho histórico e cultural. A cidade conta com a lei nº

[10]Speck define "fachadas profundas" como o nível oferecido pelas fachadas de abrigo, apoio, local para sentar-se ou outro envolvimento físico, e, ainda, o quanto o projeto é efetivo no que se refere à indefinição do limite entre público e privado, ao mesmo tempo que dissolve a experiência de entrar e sair.

14.794[11], que prevê o tombamento, bem como a manutenção de edificações construídas por seus colonizadores. As **faces de rua** apresentam fachadas e áreas térreas diferentes, com adornos e cores utilizadas em outro período e cultura, que, acabam por si só, sendo atrativas ao pedestre (Figura 07).

Essas fachadas vivas e atrativas, preservadas pelo severo Código de Manutenção do Patrimônio Cultural Arquitetônico que a cidade possui, contribuem para que o espaço seja buscado pelos visitantes. O trajeto pelo local possibilita um passeio pela "antiga Curitiba", propiciando um resgate histórico e cultural da cidade.

Figura 07: Faces das ruas.



Fonte: Imagem da Internet.

3.5 Proteção ao Pedestre

Gehl (2013) assegura que, para que o pedestre sinta-se protegido, é importantíssima a presença de um maior público nos espaços urbanos, pois as pessoas ali presentes tornam-se "os olhos da rua", resultando em menor nível de criminalidade nos espaços mais utilizados.

A segurança que um local transmite influencia, diretamente, na vontade do usuário passar e/ou permanecer por este, tornando-o mais convidativo. "[...] Sentir-se seguro é crucial para que as pessoas abracem o espaço urbano. Em geral, a vida e as próprias pessoas tornam a cidade mais convidativa e segura, seja em termos de segurança percebida ou vivenciada". (GEHL, 2013, p. 91).

Da mesma forma, Speck (2016) explica que para a **proteção ao pedestre,** deve-se ter uma maior permeabilidade de ruas e quadras. Ele afirma que cidades com quadras pequenas e

[11]Leinº 14.794, de 22 de marçode 2016 - Dispõe sobre a proteção do patrimônio cultural do município de curitiba, cria o Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de Curitiba - CMPC, institui o Fundo de Proteção ao Patrimônio Cultural - FUNPAC e dá outras providências.

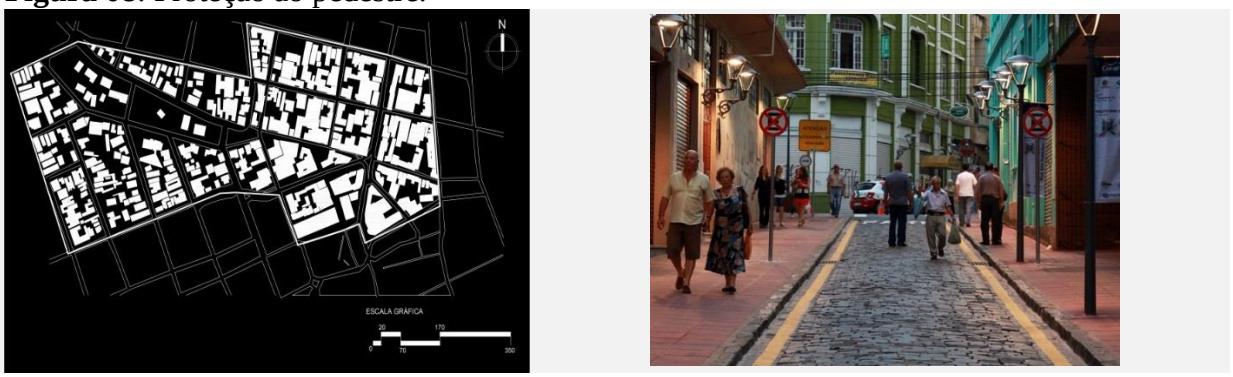
vias menores facilitam os fluxos, quebrando os grandes percursos e vias difíceis para atravessar, resultantes das "super-quadras". Desse modo, sustenta que as pequenas escalas são de extrema necessidade para que se permita a caminhabilidade nos espaços.

> De modo geral, as cidades com menores quadras são as melhores no quesito da caminhabilidade, enquanto aquelas com maiores são conhecidas como lugares sem vida nas ruas. [...] sistemas de quadras grandes e faixas múltiplas resultam em ruas mais difíceis para o pedestre atravessar e mai fáceis para o motorista acelerar". (SPECK, 2016, p. 150).

Identificamos, no Largo da Ordem, devido à sua grande vida urbana, um intenso fluxo de pessoas, tanto durante o período diurno, como no noturno. Essa intensa vida no local acaba tornando-o mais seguro, visto que, segundo Gehl (2013), um local, ao ter um grande fluxo de pessoas ,acaba tornando-se mais seguro, pelo simples fato de muitos estarem no lugar, tornam-se "os olhos da rua".

A proteção ao pedestre é também favorecida pela morfologia do Largo, ocupado durante o periódo colonial, trazendo, como herança, um traçado urbano induzido pela época, com características próprias, como quadras pequenas e permeabilidade das ruas. Isso acaba diminuindo, perceptivelmente, a escala do local, facilitando os fluxos, possibilitando o uso de vias diversificadas, além de ter maior número de fachadas e atrativos. (Figura 08).

Figura 08: Proteção ao pedestre.



Fonte: Laboratório de Geoprocessamento – URI/FW e imagem da Internet

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo que a cidade é o cenário do encontro das pessoas, espaço de trocas, que alimentam a inspiração criativa do gênio humano, esse encontro deve-se traduzir em momentos de convivência com a cidade, seja no trabalho, no transporte, e também no lazer. (LERNER, 2013).

Segundo os autores estudados, tais requisitos visam à criação de uma 'cidade viva', a qual deve possibilitar que as pessoas tenham contato direto com a sociedade ao seu entorno, propiciando a interação social. Desta forma, é necessário pensar a cidade com o objetivo da vivacidade urbana, podenso ser traduzida através da escala dos espaços, da variedade de atividades e, consequentemente, mistura de usuários, proposição de ruas pedonais, lembrando que um 'encontro' se dá no ritmo da caminhada, e do mais importante: o respeito à dimensão humana.

O estudo dos elementos de vitalidade do espaço urbano, no que tangem os preceitos da vida urbana, espaços para estar, faces de ruas e proteção ao pedestre, indicadores de análise utilizados no presente artigo, auxiliam na identificação do 'grau de urbanidade' e de 'vivacidade' do espaço.

Dessa forma, verificamos um espaço público vivo e identidário, visto que o Largo da Ordem apresenta uma referência e um vínculo com o patrimônio histórico e cultural, que passou a fazer parte constitutiva do cotidiano da cidade. Ainda, identificamos um espaço de coexistência, um dos princípios para humanizar o espaço urbano, na medida que abraça a diversidade através da mescla de usos, intensificando o fluxo de pessoas que tornam-se 'os olhos da rua', convertendo-a num lugar mais seguro.

Percebemos, reforçando as relações sociais, pontos de apoio para permanência nos espaços de transição, entre as edificações privadas e espaços públicos, com a colocação de mesas e cadeiras pelos bares, cafeterias e restaurantes, o que, em conjunto com as fachadas 'charmosas' e 'elegantes', tornam-se espaços interessantes e atraentes para 'estar'.

Complementando tal propriedade, identificamos 'faces de ruas' ricas em detalhes e cores, o que torna o 'térreo' atrativo para uma boa caminhada, viabilizando observar as vitrines, os materiais e os estares, proporcionando boas experiências, ao 'nível dos olhos'.

REFERÊNCIAS

COELHO, António Baptista. **Habitação humanizada.** Lisboa: LNEC, 2007.

CURITIBA ANTIGA. _____. s/d. Disponível em: <http://www.curitibaantiga.com/>. Acesso em: 27 de out. de 2016.

CURITIBA. Lei nº 14.794, de 22 de março de 2016. Dispõe sobre a proteção do patrimônio cultural do município de Curitiba, cria o Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de Curitiba - CMPC, institui o Fundo de Proteção ao Patrimônio Cultural - FUNPAC e dá outras providências. **Sistema Leis Municipal**, Curitiba, 30 de março de 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/>. Acesso em: 27 de out. de 2016.

GEHL, Jan. **Cidades para pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA. _____. s/d.. Disponível em: <http://www.ippuc.org.br/>. Acesso em: 27 de out. de 2016.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

LAMAS, José G. **Morfologia urbana e desenho da cidade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

LERNER, Jaime. **No Brasil, a gente faz tudo para não fazer**: entrevista. Zero Hora: Jornal. Entrevista concedida a Itamar Melo. Disponível <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2016/10/jaime-lerner-no-brasil-a-gente-faz-tudo-para-nao-fazer-7787493.html>. Acesso em: 14 de out. de 2016.

SPECK, Jeff. **Cidade Caminhável**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

VIEIRA, Flávia Gonzaga Lopes. **Espaços públicos de lazer no centro de Curitiba: a transformação da cidade urbana para a cidade humana**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do paraná – UFPR, 2010.

EL TALLER VERTICAL INTERNACIONAL COMO ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

Cristhian Moreira Brum[1]
Fabio Andrés Vinasco[2]

Resumo: Este artigo apresenta resultados associados à investigação Abordagem ao workshop de arquitetura a partir de estratégias de sustentabilidade. Como parte do processo de pesquisa, um evento de curta duração é realizado anualmente: Taller Vertical Internacional, no qual estudantes colombianos e brasileiros abordam a realização de projetos com ênfase na apropriação social do conhecimento como ponto de partida para avaliar o impacto que tem sobre o treinamento em competições vincula como eixo de articulação a internacionalização de programas de arquitetura. Como parte do resultado, um grupo de avaliadores formado por moradores, representantes de organizações não-governamentais e do setor oficial qualifica os projetos na modalidade de concurso, rompendo com os esquemas tradicionais de uma academia fechada sobre si mesma. Os resultados dessa estratégia são verificados no nível de deserção, na formação de competências e em uma avaliação subseqüente de como o processo de internacionalização impacta no desempenho acadêmico dos estudantes em seus cursos normais. Em conclusão, destacam-se os baixos níveis de deserção e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à transmissão de informações e ao impacto social do conhecimento.
Palavras-chave: desenvolvimento sustentável. Workshops (método de ensino). Modelos educacionais. Desenvolvimento comunitário. Paisagem.

INTERNATIONAL VERTICAL WORKSHOP AS A STRATEGY FOR THE EDUCATION ON COMPETENCES.

Abstract: This article presents results associated with the investigation *Approach to the architecture workshop from sustainability strategies.* As part of the research process, an event of short duration is held annually: International Vertical Workshop, in which Colombian and Brazilian students approach the realization of projects with emphasis on the social appropriation of knowledge as a starting point to assess the impact it has on the training in competencies linked as an articulating axis to the internationalization of architecture programs. As part of the result, a group of evaluators made up of inhabitants, representatives of non-governmental organizations and the official sector qualify the projects in a peer blind contest modality, breaking with the traditional schemes of an academy closed on itself. The results of this strategy are verified in the level of desertion, the formation of competencies and a subsequent assessment of how the process of internationalization impacts on the academic performance of students in their normal courses. In conclusion, we highlight the low levels of

[1] Arquiteto e Urbanista. Pós-doutorando em Educação nas Ciências na UNIJUÍ. Professor do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, Coordenador do Curso de Arquitetura e Urbanismo da URI Campus de Frederico Westphalen. Grupo do pesquisa: AUTEC. brum@uri.edu.br
[2] Arquitecto con maestría en historia y teoría del arte y la arquitectura de la Universidad Nacional de Colombia. Docente Investigador Universitaria Agustiniana. Grupo de Investigación COLCIENCIAS: ARQPHAD. Fabio.Vinasco@uniagustiniana.edu.co

desertion and the development of skills related to the transmission of information and the social impact of knowledge.
Keywords: Desarrollo sustentable. Taller (método de enseñanza). Modelos educacionales. Desarrollo comunitaro. Paisaje. envolvimento sustentável. Workshops (método de ensino). Modelos educacionais. Desenvolvimento comunitário. Paisagem.

EL TALLER VERTICAL INTERNACIONAL COMO ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS.

El presente artículo presenta resultados asociados a la investigación *Aproximación al taller de arquitectura desde estrategias de sustentabilidad*. Como parte del proceso de investigación se realiza anualmente un evento de corta duración: Taller Vertical Internacional, en el que estudiantes colombianos y brasileños abordan la realización de proyectos con énfasis en la apropiación social del conocimiento como punto de partida para valorar el impacto que tiene sobre la formación en competencias vincular como eje articulador la internacionalización de los programas de arquitectura. Como parte del resultado, un grupo de evaluadores conformado por habitantes, representantes de organizaciones no gubernamentales y el sector oficial califican los proyectos en la modalidad de concurso, rompiendo con los esquemas tradicionales de una academia cerrada sobre sí misma. Los resultados de esta estrategia se verifican en el nivel de deserción, la formación de competencias y una valoración posterior de cómo el proceso de internacionalización impacta sobre el desempeño académico de los estudiantes en sus cursos normales. Como conclusión destacamos los bajos niveles de deserción y el desarrollo de competencias relacionadas con la transmisión de información e impacto social del conocimiento.
Palabras Clave: Desarrollo sustentable. Taller (método de enseñanza). Modelos educativos. Desarrollo comunitario. Paisaje.

1 INTRODUÇÃO

En este camino, y dadas las condiciones de colonialidad de las formas de educar y pensar el futuro de nuestros entornos, suficientemente expuestas por autores como Boaventura dos Santos (2007), Arturo Escobar (2005) y Paulo Freire (2015), entre otros, la formación en el campo de la arquitectura se encuentra marcada por la constante pugna entre los saberes locales y las racionalidades con pretensión de universalidad, una expresión más de la crisis de sustentabilidad del planeta. En tal sentido, motivados por los énfasis institucionales de formación en valores de amistad y sentido comunitario como herramientas base para contribuir a la construcción de una Latinoamérica con un esquema de desarrollo pensado desde abajo, en sintonía con las comunidades y los pueblos de nuestros territorios, con los menos favorecidos y en busca de una mejor sociedad, que preserve el ambiente y los recursos naturales y ambientales más allá de las fórmulas vacías del desarrollo sostenible, los investigadores asociados al proyecto *Aproximación al taller de arquitectura desde estrategias*

de sustentabilidad hemos formulado el Taller Vertical Internacional como un escenario para repensar la función que cumplimos los arquitectos en la formulación del espacio habitable de las comunidades, teniendo como objetivo garantizar una relación equilibrada entre hombre y naturaleza, recuperando valores que tradicionalmente se han relegado a un segundo plano como las sabidurías ancestrales, el conocimiento popular o el rescate del sentido común como puntos esenciales de una perspectiva que logre el balance entre las propuestas contemporáneas de una educación que propende a los constructivismos propios del esquema moderno de la enseñanza pero que encuentra en los saberes ancestrales (Leff, 1998) una herramienta para pensar el futuro. En tal sentido, si bien sería un error dejar de lado el contexto de globalización e internacionalización de la práctica profesional, planteada por Alberto Saldarriaga (2012) y la Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura, ACFA (2017), la investigación planteada por los miembros de los grupos ARQPHAD y AUTEC (de Colombia y Brasil, respectivamente), promovió desde el inicio la superación de estos esquemas desde la construcción de proyectos comunes que contribuyeran a solucionar problemas de sus entornos sin olvidar que en un entorno universitario los estudiantes son el agente principal de la actividad docente.

Con esta idea en mente, las actividades fundamentales que se han planteado para el convenio interinstitucional a nivel de grupos de investigación han buscado siempre que la alta calidad de la enseñanza en estas instituciones esté vinculada a esfuerzos de internacionalización de las prácticas locales, la construcción de conocimiento a partir de la construcción de relaciones de fraternidad entre los miembros de nuestras respectivas facultades y la formulación de estrategias de integración orientadas a los estudiantes. De tal manera, desde el año 2014 se han formulado los Talleres Verticales Internacionales como escenarios para la construcción de un conocimiento solidario, basado en compartir experiencias en la solución de problemas (con obvios vínculos con las estrategias de Aprendizaje Basado en Problemas, ABP, que promueven las Universidades a las que se encuentran vinculados) y la construcción de estándares de evaluación que permitan valorar las competencias que adquieren los estudiantes en la solución de los mismos buscando romper el carácter laboral de la formación tradicional en perspectiva de un saber local que se erige como solución para los problemas históricos de nuestros pueblos sin olvidar la necesidad de un desarrollo humano integral en los estudiantes.

La formulación de un taller vertical internacional tiene como objeto implementar las nociones en torno a la internacionalización ya mencionadas y acoger la metodología del ABP

en una estructura base de carácter más amplio, dadas las diferencias locales de los programas articulados por esta estrategia pedagógica, para lo cual implementamos el Aprendizaje Basado en Evidencias, una perspectiva de la formación en ciencias de la salud que incluye en su espectro de desarrollo la construcción de un acervo de investigación en torno a la pregunta formulada desde actividades relacionadas con la investigación en índices de publicaciones indexadas internacionales y artículos científicos en relación con los problemas abordados para incluir en la actividad propia del taller estas competencias relacionadas con la investigación básica y explorar la capacidad del estudiante para transmitir ese conocimiento a las comunidades con quienes trabaja para generar propuestas en torno al espacio habitable.

2 FUNDAMENTACIÓN DEL TALLER VERTICAL INTERNACIONAL

La conciencia generalizada de una crisis civilizatoria ha puesto en el centro de las preocupaciones contemporáneas la relación existente entre desarrollo, naturaleza y globalización de la economía. Tanto en la Universitaria Agustiniana como en la Universidade Regional Integrada do Alto Paraguay e as Missoes esta perspectiva ha sido ubicada en el centro de reflexiones investigativas, de sus respectivos proyectos pedagógicos y de la formación ética que promueven como institución para la formación de ciudadanos responsables con el planeta. Así, la perspectiva de la Sustentabilidad Ambiental Urbana como un concepto que guía de manera crítica la relación de lo local y lo global para alcanzar un Desarrollo Ambientalmente Sustentable para las comunidades que aglutina la construcción de universidad -fundamentalmente divergente del desarrollo sostenible como ha sido promovido a la fecha- motiva la concurrencia de los contenidos de investigación y proyección social, desde los valores de internacionalización como hermandad entre instituciones lejanas territorialmente, en el desarrollo de respuestas a los problemas específicos de las comunidades en el campo geográfico de estudio que se vincula con la necesidad de evolucionar la Investigación Acción Participación (Borda & Moncayo, 2015) en modalidades de Investigación Acción Transformación de los entornos (Bozzano, 2012).

Proponer este énfasis como eje estructurador de nuestro Taller Vertical Internacional (TVI), sugiere también qué para aproximarse a la multidimensionalidad de los problemas humanos se requiere un papel renovado del docente para la enseñanza de la arquitectura –y de esta en sí misma-, y pone en el estudiante el compromiso y responsabilidad con la atención a los problemas planteados al interior del Proyecto Integrador como producto sobre el cual

operan el ABP y el ABE. Se trata de una perspectiva que opone al desempeño tradicional del arquitecto una visión de compromiso, ética, y responsabilidad social. En este camino, el TVI recoge como propia la búsqueda de respuestas que, desde la investigación en torno a las calidades del espacio habitable y la construcción social del hábitat así como las inquietudes expresadas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en los Objetivos Del Milenio (ODM), permitan al estudiante adquirir las competencias claves para superar las difíciles condiciones de calidad de vida en las regiones de nuestros países y el reto por la investigación y la innovación como ejes de la vida profesional del arquitecto que necesita el presente siglo.

Siendo la ciudad el contexto de acción predominante para los profesionales de la arquitectura en el siglo XXI, los problemas fundamentales que planteamos a nuestros estudiantes se encuentran relacionados con las preocupaciones que han sido expresadas por el World Urban Forum (United Nations, 2012) y Hábitat III (United Nations, 2017), en particular aquellos que buscan promover un desarrollo urbano sostenible, si bien mediados por la perspectiva de sustentabilidad antes expuesta, lo que implica replantear la relación depredativa con los entornos rurales para generar un futuro

> (…) basado en la planeación urbana que fomente la participación de los jóvenes, la igualdad de género, un desarrollo territorial balanceado; fortalecer la resiliencia al cambio climático y a los desastres naturales; la mejora y prevención de los tugurios; y la provisión de vivienda, servicios básicos, y la tenencia segura de la tierra; acceso a transporte seguro, asequible y sostenible; y el acceso a espacios públicos seguros y servicios para todos3. WUF.

En consonancia con esta posición, los problemas presentados a los estudiantes a través del Proyecto Integrador que guía los contenidos del Taller Vertical Internacional cada año, se agrupan en ejes temáticos disciplinares que confluyen con una visión de la arquitectura como instrumento para la planeación de ciudad: la vivienda social como elemento primario de conformación del entorno urbano o rural, fundamental para contemplar la dignidad y calidad de vida para sus habitantes; el equipamiento urbano como componente indispensable del espacio habitable que permite balancear las dinámicas territoriales y prever un ordenado crecimiento urbano; y, el espacio público como momento de construcción de entornos resilientes, para la inclusión y participación social.

[3] WUF7. Declaración de Medellín. https://unhabitat.org/wuf/

3 PRINCIPIOS Y PROPÓSITOS DE FORMACIÓN EN EL TVI

Tal como es planteado en el TVI, las experiencias de formación en el ámbito de la internacionalización se plantean al estudiante como una manera de abordar un aprendizaje significativo que le permita vincular su cultura y contexto particular con el ámbito global, y con la investigación como escenario de concurrencia de las áreas disciplinares de la arquitectura que concurren para la formulación del espacio habitable, particularmente con un enfoque ético que tiene como perspectiva la formación en valores y principios bases para la construcción solidaria del conocimiento.

Los propósitos de formación que guían el TVI son:

a. Desarrollar la capacidad de aprendizaje autónomo del estudiante en búsqueda de su constitución como un agente social capaz de concebir proyectos para el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades.

b. Desarrollar la gradualidad de la formación por competencias y su vinculación al proyecto de vida de cada estudiante, lo que le permitirá comunicar adecuadamente sus proyectos e ideas.

c. Motivar de una perspectiva creativa, innovadora, reflexiva, analítica y crítica, que permita al estudiante formular y ejecutar sus proyectos, en concordancia con los cambios sociales, económicos y políticos de su contexto como la mejor manera de utilizar sus competencias al servicio de los demás en el campo profesional.

4 ARTICULACIÓN DEL CURRÍCULO CON LOS PROPÓSITOS DE FORMACIÓN

En el camino de lograr la articulación de los propósitos enunciados con las actividades, metodologías y otros componentes del plan de desarrollo del Taller, el TVI basa su acción pedagógica en la metodología de problemas (como se ha expuesto en varios apartados de este documento) y en particular, desde la especificidad del oficio, con el Proyecto Integrador como instrumento a través del cual el estudiante se plantea:

a. Procesos de investigación en el aula en torno a los problemas presentados que parten de la búsqueda interior como principio de formación y de su contexto cercano como propósito de la actividad del taller para formular respuestas arquitectónicas a los problemas del espacio habitable que le son presentados, en un tránsito por escalas diversas del

ordenamiento territorial y la actividad arquitectónica. Este proceso, en el TVI tiene una incidencia directa en tres áreas que conforman el apartado disciplinar estructurador, y el apoyo de las demás áreas disciplinares como un componente disciplinar instrumental, relacionando el desarrollo del TVI con las actividades proyectuales que componen el apartado esencial de la formación en arquitectura.

b. El trabajo en grupo, con el componente de internacionalización mencionado, y el aprendizaje basado en evidencias contribuyen a la generación y formación en competencias de trabajo investigativo y de carácter general que también tienen una incidencia en el Proyecto Integrador, de tal manera que a través de este se puede observar el proceso del estudiante en relación con la búsqueda autónoma de las respuestas a los problemas presentados, en particular en articulación con las políticas públicas y perspectivas de desarrollo de procesos de innovación que se generan a nivel global. Estos procesos repercuten posteriormente en la actividad normal de los Programas de Estudio en la UAG y la URI en la formulación de semilleros de investigación, ponencias, artículos y libros que realizan quienes se encuentran vinculados a los programas.

c. El planteamiento del método basado en evidencias (MBE) con una especificidad para la carrera de arquitectura tal como fuera planteado por Martí Arís (2014) en su libro Las variaciones de la identidad, recogiendo la idea del vínculo fundamental entre la investigación y la formación universitaria. En tal sentido, tal como plantean Hederich, Martínez y Rincón (2017) , pp 20:

d.

> (…) cuando una profesión no se fundamenta en resultados de investigación, y por tanto ignora el conocimiento sistemáticamente producido acerca de sus medios y sus métodos, poco a poco se convierte en algo menos que una profesión: se convierte en una práctica de naturaleza artesanal, cimentada en la perpetua repetición de las acciones que la experiencia, o la tradición, han señalado como adecuadas para cada caso.

Dado el énfasis de la investigación en la necesidad de responder a las necesidades del presente con la atenta observación de la crisis ambiental y la formación en competencias, la búsqueda de la Sustentabilidad Ambiental Urbana como elemento aglutinador en torno al cual se genera la secuencia temática del taller, es vista desde el ABE en articulación con la especificidad disciplinar, que evite los lugares comunes de la formación tradicional y se enfoque, a través del Proyecto Integrador en una correspondencia entre una arquitectura de su lugar y la solución a problemas específicos de nuestro contexto pues, tal como recoge el texto Las variaciones de la identidad:

> (…) la arquitectura está marcada por una condición que la separa de los objetos artesanales e industriales antes mencionados y que hace que cada una de sus manifestaciones sea necesariamente diversa de las otras, a saber: su radicación en su lugar y su definitiva pertenencia a él. Contrariamente a los utensilios, las herramientas o las máquinas, que son entre sí intercambiables y admiten la reproducción indefinida del objeto siguiendo determinados patrones o modelos, la arquitectura, al arraigar en un lugar preciso y quedar involucrada en su peculiaridad, resulta literalmente irrepetible. (MARTÍ ARIS, 2004, p. 92).

En la triple articulación entre ABP, ABE y Proyecto Integrador, se encuentra basada la perspectiva de los propósitos del TVI propuesto: investigar para solucionar los problemas que el estudiante encuentre en sus campos geográficos de estudio.

5 VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN METACOMPETENCIAS.

Con los pilares anteriormente descritos se construyen las competencias al interior del Taller Vertical Internacional. Así, entendiendo que el objetivo primordial de la formación del arquitecto ha de encontrarse permeado por la apremiante situación planetaria que se expresa en los diferentes contextos en que se encuentra inmerso el estudiante, se formuló una metacompetencia para el TVI que recoge las inquietudes planteadas por este enfoque, tres competencias vinculadas al proceso del estudiante en el desarrollo de su proyecto integrador.

Entendiendo la relación del estudiante con su propia formación, característica de la propuesta educativa que sirve de base al Taller, se proponen tres niveles de desarrollo de dicha metacompetencia, relacionados con el tránsito por los estadios de estudio proyectual y el proyecto en sí mismo, así: en un primer momento el estudiante se relaciona con los conceptos fundamentales del proyecto arquitectónico así como con aquellos aspectos que conforman el concepto de espacio habitable en contraposición a la óptica tradicional de la arquitectura como construcción de edificios; esto con el fin de formular un proceso cuyo primer paso es la concienciación de su capacidad de *concebir y comunicar* ideas en torno a los problemas que enfrenta nuestro contexto y las posibilidades que tiene y ha tenido la arquitectura para dar respuesta a coyunturas similares a través del tiempo y en el momento actual. Un segundo momento de desarrollo de la metacompetencia implica la concienciación de su capacidad para *conducir y gestionar* procesos de diseño arquitectónico como investigación al relacionar características y problemas disciplinares específicos con situaciones socio cultural diversos a través del Proyecto Integrador. El momento final de desarrollo de la competencia es el de *proponer y concebir* de manera autónoma e innovadora, de soluciones proyectuales en diversos niveles y con diversas aproximaciones a la

arquitectura desde las especificidades sugeridas por los grupos de investigación y la incidencia de la construcción solidaria del conocimiento en un entorno de internacionalización.

6 EL CARÁCTER INVESTIGATIVO Y CRÍTICO SOCIAL DE LA INTERNACIONALIZACIÓN.

Si bien en el apartado Principios y propósitos de formación realizamos una exposición de las maneras en que el TVI se encuentra permeado por la perspectiva pedagógica y los propósitos de formación que se desprenden de la escuela Modernidad Colonialidad, vale la pena enfatizar la manera en que, tanto el Taller como la formación basada en las metodologías ABP y ABE (aplicada a la arquitectura) contribuyen a la formación dede arquitectos en perspectiva de un carácter investigativo y crítico social de la arquitectura.

En tal sentido, el TVI busca tomar como base la formación investigativa orientada a la solución de problemas de nuestro entorno cercano (de los programas vinculados), buscando articular la especificidad disciplinar que el estudiante adquiere en los cursos semestrales que realiza, en perspectiva de generar un proyecto integrador que presente problemas reales para que sus respuestas, inicialmente basadas en el interés disciplinar, aumenten su nivel de desarrollo con el tránsito por entornos de investigación y de ABE hasta llegar a la innovación como un tipo de proceso que parte del conocimiento disciplinar, de la relación investigativa con los problemas de un medio social y laboral, para terminar en la innovación propia de un proyecto formativo propio.

Así, entendemos que el TVI articula estos cometidos al proponer:

a. Escenarios socio críticos que parten de la idea de campo geográfico de estudio como un elemento de orden territorial (que articula espacio habitable, cultura y sociedad) en las dimensiones Políticas, Económicas, Sociales, Culturales y Ambientales, presentados desde el Proyecto Integrador. Este es el aporte crítico a la necesidad de transformación social de nuestras realidades.
b. Procesos de investigación en torno a la calidad de vida de las comunidades que habitan los campos geográficos de estudio como un elemento fundamental de la respuesta espacial necesaria que vincula la especificidad disciplinar con los valores y principios de la universitaria. Este es el aporte a proyectos que mejoren la calidad de vida.

c. La propuesta por parte del estudiante de un proyecto de diseño y construcción del espacio habitable en el que los aspectos disciplinares (forma, actividad, técnica y lugar) se articulan con los procesos investigativos descritos. Este es el diseño y construcción de un espacio habitable emplazado en su lugar.
d. La valoración del proceso de investigación y participación en la formulación de los proyectos que guían la verticalidad, entendida como la participación de estudiantes con diferentes niveles de desarrollo de sus competencias en la respuesta buscada, obedeciendo a una perspectiva constructivista que avanza en un desarrollo de estas últimas por etapas de concienciación, estructuración, instrumentalización e implementación de las capacidades y habilidades del estudiante. Este es el modelo de investigación y participación.
e. Finalmente, la articulación de las tres funciones sustantivas (Educación, Investigación, Proyección social) en torno a la innovación de sus proyectos, que pone en primer lugar la necesidad de lograr respuestas innovadoras ante las situaciones de nuestro contexto, en tal sentido el énfasis en la necesidad de repensar el modelo de desarrollo hacia una dirección de sustentabilidad. Esta es la propuesta de un desarrollo ambientalmente sustentable.

7 LOS COMPONENTES DISCIPLINARES EN UN PROYECTO INTEGRADOR DE CARÁCTER INTERNACIONAL.

En su componente práctico el proceso al interior del Taller tiene un desarrollo basado en el sistema de créditos, su porcentaje de actividades en clase y de trabajo independiente que busca la trascendencia del compromiso del estudiante en el compromiso ético con las comunidades con las que se relaciona. Así, las actividades emprendidas por el estudiante para dar respuesta a los problemas planteados cada año buscan la confluencia de saberes, elemento esencial del TVI. Como tal, las actividades que el estudiante desarrolla se encuentran agrupadas en la perspectiva de horas y actividades presenciales o de trabajo independiente según la caracterización del Proyecto Integrador y el modelo tradicional de créditos: en primer lugar, materias prácticas (proyecto de arquitectura) con una relación de cuatro horas presenciales y ocho de trabajo independiente; en segundo lugar, materias teorico-prácticas (estudio proyectual) con tres horas de trabajo independiente; en tercer

En este discurrir temporal, en el TVI se privilegia el sistema de ABE, con la siguiente línea orientadora:

a. Formulación de la pregunta o escenario problemático que será objeto de la indagación del curso en sus dos componentes (disciplinar y no disciplinar o de contexto); inicio del proceso de indagación con la dirección del docente de curso; delimitación del problema y presentación de hipótesis (desde la perspectiva del espacio habitable); valoración del proceso y los resultados; conclusión.

Simultáneamente, el ABE señala la necesidad de un proceso de investigación por parte del estudiante que inicia con la presentación de la información necesaria para realizar la

investigación contextual de la situación problemática y su identificación del campo disciplinar en la que se inscribe (forma, actividad, técnica y lugar), su posterior presentación del proceso de investigación en sí mismo a las asesorías, tutorías y acompañamiento para finalmente proponer escenarios de desarrollo proyectual discutidos con el docente asesor (tutor y consejero) y con el docente internacional invitado, enfocado este último en el desarrollo de producto. Esta dinámica permite la organización de cursos, tutorías y proceso de investigación en las dos semanas de realización del TVI.

En este sentido y previendo la necesidad de llevar a cabo un proceso estructurante, cada grupo de investigación (ARQPHAD y AUTEC) plantea charlas al inicio de cada semestre con las que establece su contacto con el medio, tanto profesional como social y cultural, y convoca a profesionales destacados, investigadores y miembros del sector productivo, así como miembros del gobierno, con el fin de resaltar la importancia de una aproximación desde el ABP a la construcción de competencias, en la que un problema de orden disciplinar permita al estudiante avanzar en su propio conocimiento de la arquitectura, mientras un problema de orden social permite la conexión con su entorno cercano y su propia frontera de conocimiento, ABE.

Los pre saberes necesarios para llevar al cabo el TVI son aquellos de origen disciplinar que conforman el apartado base de la actividad proyectual y dan forma al proyecto de arquitectura en sí, denominados estructurantes (componentes proyectual, urbano ambiental y tecnológico) y otros, denominados instrumentales (componentes de historia y teoría, y de comunicación), que aportan competencias para la aproximación a los campos y dimensiones de la formación profesional que, sin poder ser evidenciados en la obra arquitectónica en sí, son indispensables para su formulación.

CONCLUSIÓN

Como herramienta que permite el abordaje integral de la formación en el Programa, el TVI se basa en la presentación de una situación problemática, contemporánea, en situaciones territoriales diversas, tanto geográfico-espaciales como socio-culturales, que agrupamos bajo la idea de campo geográfico de estudio. Con tal estrategia, el estudiante entra en contacto con los principios de desarrollo autónomo y contraste internacional que le permiten considerarse un agente social capaz de mejorar la calidad de vida de las comunidades mediante su formación como arquitecto aportando a soluciones

multidisciplinares; con la gradualidad de la formación en competencias mediante el camino por las diferentes escalas del planeamiento de los territorios vinculando su experiencia de vida a la conciencia del tratamiento complejo de las realidades que se le presentan; y con la motivación de su perspectiva creativa, la innovación y el pensamiento reflexivo, analítico y crítico.

Pasamos entonces de un modelo clásico en el que el taller de arquitectura es un escenario de transmisión de conocimientos de maestro a aprendiz, a un escenario en que el estudiante se encuentra en el centro del proceso formativo, el TVI implica la revisión cotidiana de este tipo de relaciones, con lo cual el maestro se convierte en un investigador asesor, orientador, facilitador, del proceso del estudiante para que este último logre, en el marco de su desarrollo profesional y la formación integral propuestos, aprender aquello disciplinar y aprender a aprender aquello proyectual en el marco de la transferencia del conocimiento y su construcción social. Este escenario crea las herramientas para que, en su vida profesional, el estudiante pueda enfrentar el cambiante entorno de desarrollo de la profesión sin la dependencia tradicional de los consejos de su maestro, sino con la plena autonomía de un investigador de sus supuestos disciplinares y del contexto que le rodea, logrando integrar en una motivación constante sus capacidades de pensar, innovar y crear.

Como experiencia significativa, el Proyecto Integrador parte igualmente del compromiso del alumno con su propio proceso, con lo cual sus inquietudes forman parte de la formulación misma de su realidad, si bien como herramienta ciertos marcos instrumentales son definidos por el Campo Geográfico de Estudio. En tal sentido, el TVI busca fomentar el trabajo autónomo que el estudiante desarrolla, así como los procesos investigativos que hemos reiterado, en un aprendizaje significativo en el que los conocimientos se incorporan en una metodología propia de cada estudiante para abordar las situaciones problema que se le presentan en el tránsito por los cursos estructuradores, alejándose de los dogmas que han rodeado tradicionalmente la transmisión del conocimiento disciplinar.

Para lograr este objetivo, los problemas que presenta el TVI buscan tener un potencial que despierte en el estudiante sus aptitudes, que motive la adquisición de nuevos conocimientos, que permita generar conceptos críticos propios, y que se puedan apoyar en diferentes estrategias y mecanismos pedagógicos en los cursos. Cada TVI ha desarrollado temas generales del campo de desempeño profesional actual que permiten vincular los diferentes Campos Geográficos de Estudio y su especificidad territorial como escenario de problemas particular para la búsqueda de un trabajo en equipo, del cual, como hemos

mencionado, el docente es un acompañante, asesor, desde los diferentes cursos, modalidades de acompañamiento como tutorías y asesorías, y otros. Estos Talleres buscan que el estudiante proponga soluciones académicas disciplinares para las realidades que aborda según el nivel de formación correspondiente, por lo que tanto las temáticas como las escalas han de ser seleccionadas para cada año teniendo en cuenta el proceso del estudiante.

Puesto que es vital entender dicho proceso como uno investigativo, el trabajo con infografías e ideogramas es fundamental para la presentación de los conocimientos adquiridos, los procesos realizados y las soluciones planteadas; el resultado final del proceso se apoya tanto en recursos conceptuales históricos y teóricos, como en herramientas informáticas y gráficas, que constituyen el aporte de los cursos de los (sub)componentes instrumentales. La capacidad crítica y sintética del estudiante es puesta en contraste con las formas tradicionales de expresión del oficio para lograr transmitir sus conclusiones proyectuales en la estructuración de conceptos; escenario que favorece la formación en competencias contemporánea en vista del cambiante escenario disciplinar actual.

En tal sentido, y para la continua revisión de la pertinencia y desarrollo de los diversos TVI, el mecanismo establecido en términos de investigación e internacionalización incluye su caracterización temática, alcances, condicionantes disciplinares y otros, relevantes para el adecuado desarrollo anual.

Finalmente, las recomendaciones, sugerencias y otros, emanados desde la comunidad y el gobierno en las actividades de evaluación deben ser tenidos en cuenta para cada revisión, cuya evidencia de proceso de revisión continua es un acta del respectivo comité evaluador, que incluye las condiciones finales de presentación de cada TVI.

REFERENCIAS

Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura, ACFA. (2017) Saber Pro, Competencias específicas **Módulo de proyecto de Arquitectura**. Colombia: ICFES.

BOZZANO, H. (2012). **Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles**. Buenos Aires: Espacio Editorial.

ESCOBAR, A. (2005). M**ás allá del tercer mundo. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia**, Universidad del Cauca.

FALS BORDA, O., & Moncayo, V. (2015). **Una sociología sentipensante para América Latina**. Buenos Aires: CLACSO.

FREIRE, P., & RONZONI, L. (2015). **La educación como práctica de la libertad**. Madrid: Siglo XXI.
Hederich, Ch., Martínez, J., & Rincón, L. (2017). Educación basada en evidencias. **Revista Colombiana De Educación,** (66), 19-54.

LEFF, E. (1998). **Ecología y capital**. Racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable. México: Siglo XXI Editores

MARTÍ ARÍS, C. (2014). **Las variaciones de la identidad**. Barcelona: Fundacion Arquia.

MONTANER, J. (2014). **Del diagrama a las experiencias,** hacia un arquitectura de la acción. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.

SALDARRIAGA Roa, A.(2012). **Enseñanza de la arquitectura en Colombia**. Colombia: ACFA.

SANTOS, B. (2007). **Otro conocimiento es posible**. London: Verso.

UNITED NATIONS. (2007). **The World Urban Forum III**. London.

_____. (2017). **National report for United Nation conference on housing and sustainable urban development** (HABITAT III). Medellín.

A INFLUÊNCIA DA ARQUITETURA EM RELAÇÃO AOS ESPAÇOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Deise Flores Santos[1]
Jeanice Rufino Quinto[2]
Renato José Dall Agnol[3]

Resumo: Todos reconhecemos a importância da educação, mas poucas vezes relacionamos a qualidade do ensino à arquitetura escolar. O assunto costuma ser pouco debatido. Muito se fala no aprimoramento das propostas pedagógicas, mas esquecemos das construções das escolas. A sala de aula funciona? Existe iluminação e ventilação adequadas proporcionando o mínimo de conforto para que o aprendizado aconteça? O mobiliário é ergométrico? Existem espaços de convivência? Certamente os ambientes também precisam ser adequados para atender as mudanças na educação. Com isso, o principal objetivo deste trabalho é, primeiramente fazer um resgate histórico dos estabelecimentos de ensino para identificar os fatores políticos, sociais, culturais e econômicos que interferem na formulação e na execução que deram origem aos atuais espaços escolares. Após, buscar através de exemplos, espaços inovadores, escolas com diferentes alternativas para a melhoria do ensino e aprendizagem, pois não precisamos ver escolas sempre com o mesmo caráter, escolas vistas ainda, como prisões.

Palavras-chave: Educação. Arquitetura Escolar. Escolas Inovadoras.

THE INFLUENCE OF ARCHITECTURE IN RELATION TO THE SPACES OF TEACHING AND LEARNING

Abstract: We all recognize the importance of education, but seldom do we relate the quality of teaching to school architecture. The subject is often poorly debated. There is much talk about the improvement of pedagogical proposals, but we forget the construction of schools. Does the classroom work? Is there adequate lighting and ventilation providing the least comfort for learning to happen? Is the furniture ergometric? Are there coexistence spaces? Certainly the environments also need to be adequate to meet the changes in education. Therefore, the main objective of this work is to first make a historical rescue of educational institutions to identify the political, social, cultural and economic factors that interfere in the formulation and execution that gave rise to the current school spaces. Afterwards, search through examples, innovative spaces, schools with different alternatives for the improvement of teaching and learning, because we do not need to see schools always with the same character, schools still seen, such as prisons.

[1] Arquiteta e Urbanista – UNISINOS. Acadêmica do PPGEDU URI Frederico Westphalen/RS. Professora da URI Santo Ângelo. Grupo de pesquisa Ética e Educação, da Linha 1 - Formação de Professores da URI/FW. E-mail: deiseflores@htmail.com
[2]Acadêmica do PPGEDU URI Frederico Westphalen/RS. Consultora e assessora linguística. Grupo de pesquisa em Docência, Emancipação e Direito Educativo - GPDEDE. E-mail: jeanicequinto@hotmail.com
[3] Arquiteto e Urbanista – UNOCHAPECÓ. Acadêmico do PPGEDU URI Frederico Westphalen/RS. Professor da URI Frederico Westphalen. Grupo de pesquisa Processos Formativos do Professor e Práticas Educativas. E-mail: renato@uri.edu.br

Keywords: Education. School Architecture. Innovative Schools.

1 INTRODUÇÃO

Se pensarmos como era o sistema educativo antigamente, percebemos que tanto a pedagogia aplicada nas escolas, como as infraestruturas escolares, eram muito diferentes do sistema atual. O modelo educativo do século XX poderia ser definido como similar ao modelo espacial das prisões, sem interesse nenhum em estimular uma formação integral, flexível e versátil. "Toda arquitetura é em definitivo necessária, mas também arbitrária, funcional, retórica. Seus signos indiciários deixam, no traçado do cotidiano, marcas que guiam a conduta" (ESCOLANO, 1998, p. 107).

O trecho acima nos mostra indícios de como a arquitetura detêm uma grande influência sobre as ações pedagógicas aplicadas nas escolas. A ideia de comparar a arquitetura escolar, com a arquitetura carcerária surgiu a partir da obra de Michel Foucault "Vigiar e Punir – o nascimento da prisão", que constrói um paralelo a respeito da arquitetura das chamadas "instituições de sequestro", sendo estas, as prisões, os quartéis, os hospitais e as escolas, que levavam este nome por retirarem os indivíduos do convívio social, internando-os com o objetivo de treinar e controlar suas condutas e pensamentos. Tais instituições eram responsáveis por atitudes de vigilância e adestramento dos corpos e das mentes que abrigavam, por meio da disciplina.

A escola é um dos lugares nos quais aprendemos através da relação com o outro e com o meio; é um dos mais importantes ambientes de aprendizagem dos signos, das normas e dos valores, apreendidos através da convivência em sociedade. Escolano (1998) contribui dizendo que a arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora (p. 26).

Encontramo-nos em uma época em que as transformações sociais, econômicas e os avanços na tecnologia têm criado uma sociedade mais global na qual a informação e a aprendizagem são cada vez mais acessíveis. Esta mudança radical tem transformado a sociedade em que vivemos, tornando obsoleto o modelo educativo atual baseado em um ensino rígido e unidirecional.

Nosso desafio é pensar como esse espaço que está sendo utilizado por todos, atribuindo a maior finalidade que é a aprendizagem com o bem-estar das pessoas que nela estão, pois a qualidade na educação estabelece relação direta com condições propícias de vivência e

utilização. Uma boa cadeira, uma sala arejada, com iluminação adequada, tudo isso contribui para aprendizagem. Além disso, a maneira como o indivíduo se apropria do espaço escolar também é fundamental para o aprender. Se ele não vê a escola como lugar de busca de conhecimento, se ele não reconhece a escola como sua, a dificuldade com a aprendizagem aparece.

Agustín Escolano e Antonio Viñao Frago (1998, p. 73), ao comentar a respeito do papel da arquitetura dos colégios, relatam que a "[...] aceitação da necessidade de um espaço e de um edifício próprios, especialmente escolhidos e construídos para ser uma escola, foi historicamente o resultado da confluência de diversas forças ou tendências." Assim, da mesma forma que para ser professor não servia qualquer pessoa, tampouco qualquer prédio ou local servia para ser uma instituição de ensino. O prédio escolar, segundo os autores, deveria ser estabelecido de um modo próprio e definido, em um local adequado para tal fim.

Através de seu domínio sobre a concepção de espaço, influência dos materiais, da natureza e das cores nas pessoas, o arquiteto, de acordo com Melatti (2004), poderá interagir com os educadores a fim de criar um ambiente educativo, agradável e estimulante tanto para os alunos quanto para os professores. Dessa forma, a arquitetura assume um papel fundamental no campo educacional.

A escola não é somente um lugar de socialização onde se vai experimentar métodos e técnicas avalizados pelo professor, mas também uma instância de subjetivação, pois é uma instituição social que emerge enfrentando outras formas de transmissão de saberes. Nesse sentido, o sujeito está imerso em complexas relações de poder, além de relações de produção e de significação. Frago e Escolano (1998) chamam a atenção para a importância que tem o espaço escolar como realidade social e material dentro da história da escola. Para estes autores, a escola como instituição ocupa um espaço e um lugar e, como tal, possui uma dimensão educativa. "O espaço não é neutro. Sempre educa" (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 75).

A escola é um dos lugares nos quais aprendemos através da relação com o outro e com o meio; é um dos mais importantes ambientes de aprendizagem dos signos, das normas e dos valores, apreendidos através da convivência em sociedade. Além disso, a escola é vista como referência nas cidades, levando em consideração a sua importância no contexto social.

É nesse espaço que o indivíduo deve estar predisposto a aprender, a exercitar e a desenvolver suas habilidades, a conhecer sobre os fatos da história da humanidade e sobre o conhecimento de si mesmo como cidadão; ser pensante que adquire informações e saberes

para pô-los em prática na sociedade a favor do seu desenvolvimento. Pois um ser sábio é capaz de tomar decisões, de buscar seus objetivos, de ter atitude e de ser livre para assumir responsabilidades.

As transformações que hoje acontecem no mundo todo vão muito além de uma simples mudança de tecnologia de comunicação e informação. Elas desempenham um papel central, principalmente na Educação, que vem se debatendo e questionando muito esse assunto, já que a escola constitui um processo permanente de construção de pontes entre o mundo da escola e o universo que nos cerca.

Os modos de aprender e de ser estão intrinsecamente conectados. Os modos de conhecer estão imbricados com o desenvolvimento de diferentes tecnologias ao longo da história, desde as tecnologias orais, da escrita e da informática. As tecnologias estão presentes em todos os lugares, as pessoas estão cercadas de tecnologias que tornam a vida mais fácil. Transformam o tempo e redimensionam muitas concepções da atualidade, o que implica uma série de mudanças, novas aprendizagens, adaptações que precisam ser inseridas no nosso dia-a-dia; assim, não se pode ignorar a presença da tecnologia, tão pouco sua importância.

Além de pensar a escola como local de formação do cidadão, é preciso fornecer equipamentos e materiais escolares adequados para atender as necessidades dos alunos. Muito se fala no aprimoramento das propostas pedagógicas, mas esquecemos das construções das escolas. A sala de aula funciona? Existe iluminação e ventilação adequadas proporcionando o mínimo de conforto para que o aprendizado aconteça? O mobiliário é ergométrico? Existem espaços de convivência? Certamente os ambientes também precisam ser adequados para atender as mudanças na educação.

2 ARQUITETURA ESCOLAR NO BRASIL

Com o passar dos anos, a escola, em termos espaciais, passou a ser vista para além da sua dimensão geométrica, para assumir também uma dimensão espacial, no sentido de analisar sua localização, seu entorno, sua relação com outros espaços e lugares, o território ocupado, os acessos das áreas edificadas e não edificadas até chegar à sala de aula. Foi na metade do século XIX, segundo Dórea (2003), que iniciou no Brasil a preocupação com a estrutura física de prédios escolares. Com a República brasileira, a escola passou a ser um instrumento de progresso histórico, com caráter regenerador, sendo única teoricamente capaz de transformar o homem comum.

Segundo Escolano, "o lugar que a escola teve que ocupar na sociedade foi um ponto de especial preocupação para os reformadores dos fins do século XIX e início do século XX." (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 30). Da mesma forma, no Brasil, a preocupação com um lugar específico para a escola, ou seja, com o prédio escolar propriamente dito, começou a surgir, também, a partir dessa época.

> Em determinado momento, políticos e educadores passaram a considerar indispensável a existência de casas escolares para a educação de crianças, isto é, passaram a advogar a necessidade de espaços edificados expressamente para o serviço escolar. Esse momento coincide com as décadas finais do século XIX e com os projetos republicanos de difusão da educação popular. (SOUZA, 1998, p. 122).

Na época da República a arquitetura escolar representava um ideal de modernidade, tornando-se um ambiente organizado, higienizador e ordenado que ajudasse a configurar o espaço físico da cidade. Porém, para Faria Filho e Vidal (2000, p. 28), em 40 anos de República, as alterações efetuadas na educação primária no Brasil foram locais e diferenciadas, decorrentes do caráter descentralizado da administração do ensino primário.

Para entender o processo histórico da construção das escolas e como surgiu a preocupação com a criação de prédios destinados ao ensino, Anísio Teixeira (educador brasileiro) já na década de 30 considerava essencial:

> [...] que o prédio escolar e as suas instalações atendam, pelo menos, aos padrões médios da vida civilizada e que o magistério tenha a educação, a visão e o preparo necessários a quem não vai apenas ser a máquina de ensinar intensivamente a ler, a escrever e a contar, mas vai ser o mestre da arte difícil de bem viver. (TEIXEIRA, 1935, p. 39).

Observa-se que, nas décadas de 1920 e 1930, várias reformas de ensino, referenciadas nos ideais da Escola Nova, sobrevieram de forma desarticulada, em diversos estados. Junto a essas reformas, pode-se identificar algumas ações implementadas principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro (Distrito Federal), na tentativa de solucionar o constante problema das edificações escolares, tanto no que diz respeito ao estado precário dos prédios ocupados pelas escolas públicas, como na construção de espaços específicos para a educação primária.

No Rio de Janeiro e nos outros estados brasileiros, a solução para o problema das edificações escolares dependia de ações esparsas e do empenho individual de seus administradores. Merecem destaque duas iniciativas, a primeira, promovida por Fernando de Azevedo, de 1927 a 1930 e a outra, entre 1931 e 1935, por Anísio Teixeira, quando estiveram

à frente da Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal e promoveram amplas reformas educacionais que davam especial atenção às instalações escolares.

É provavelmente dessa época o manuscrito Condições essenciais para a concessão de inspeção preliminar aos estabelecimentos particulares de ensino secundário (TEIXEIRA, 1931), em que Anísio estabelece as principais exigências referentes às edificações, às instalações e ao material didático que deveriam ser atendidas por esses estabelecimentos, nos termos do art. 45 do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Este documento trata da localização e da orientação dos prédios escolares, do terreno e do espaço para recreio; das condições do edifício (tais como material de construção e acabamento, número de pavimentos, dimensão das escadas e corredores); dos revestimentos das salas de aula e das salas especiais, com indicação de cores; das condições de ventilação e iluminação natural e artificial; das instalações higiênicas; do mobiliário; e do material didático[4].

Anísio preocupou-se com os três níveis da educação, desde o elementar até a universidade, porém, foi na educação primária que sua reforma educacional desenvolveu-se com maior intensidade, incluindo um plano geral para reestruturação de toda a rede escolar, cujo crescimento passava a ser direcionado de acordo com as tendências de expansão da cidade.

Após a reorganização dos órgãos administrativos e depois de levantamentos estatísticos sobre a eficiência do ensino e as condições de todas as escolas do Distrito Federal, Anísio viu-se diante do desafio de resolver o problema da escassez da educação pública oferecida à população. Essa escassez ocorria tanto em quantidade, como em qualidade, mas ele considerava que, como administrador escolar, era preciso resolver primeiro o problema quantitativo. Ou seja, era preciso oferecer mais educação, sem que houvesse prejuízo substancial da qualidade.

E "dispor as condições de êxito" para a realização de sua obra educacional implicava, necessariamente, dotar a escola de condições materiais, pois, segundo suas convicções, sem instalações adequadas não poderia haver trabalho educativo e, por isso, o prédio, base física e preliminar para qualquer programa educacional, tornava-se indispensável para a realização de todos os demais planos de ensino. (TEIXEIRA, 1935).

Dessa forma, em sua administração no Rio de Janeiro (1931-1935), em decorrência de "dificuldades de terreno, de localização, de condições do prédio, de economia e de programa educacional" (TEIXEIRA, 1935, p. 199), Anísio concebeu um plano de construções escolares

[4] A transcrição do referido documento encontra-se publicada em Dórea (2003, p. 234-237).

adaptado às condições disponíveis. Um sistema escolar que conciliava essas dificuldades e previa edificações de duas naturezas: escolas nucleares e parques escolares. Nessa proposta inovadora, cada criança deveria frequentar regularmente as duas instalações, em turnos alternados: no primeiro turno, receberia, "em prédio adequado e econômico" (escolas nucleares ou escolas-classe), "o ensino propriamente dito"; no segundo, "em um parque escolar aparelhado e desenvolvido" (escola-parque), "sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária e a assistência alimentar" (TEIXEIRA, 1935, p. 199). Assim, as duas naturezas das edificações escolares se completariam e harmonizariam, "integrando-se em um todo equivalente ao das melhores escolas modernas do mundo" (TEIXEIRA, 1935, p. 199).

Ao final de 1935, época da sua exoneração da então Secretaria de Educação, o Rio de Janeiro contava com 28 novos prédios escolares, construídos no curto período de 1934 a 1935[5]. Todos os prédios escolares construídos em sua administração foram projetados por uma equipe de arquitetos da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares, chefiada por Enéas Silva, e correspondiam a programas arquitetônicos distintos, elaborados de acordo com a localização e as necessidades de cada escola. Os programas buscavam dar conta da melhor organização do espaço, para atender às exigências das modernas conquistas pedagógicas e dos novos hábitos de higiene – pois, segundo Anísio, "alterada a função da escola", alteravam-se também a construção e as instalações, e, assim, "problemas de espaço, distribuição, higiene e iluminação." (TEIXEIRA, 1934, p. 6).

Assim, em sua reforma, que tinha como centro a educação renovadora, cujas discussões já estavam em pauta desde a década anterior, o prédio escolar, ou seja, a realidade concreta desse discurso deveria atender a um novo programa:

> [...] a escola já não poderia ser a escola dominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. Para essa escola, precisava-se, assim, de um novo currículo, um novo programa e um novo professor. (TEIXEIRA, 1994, p. 162).

[5] Silva (1935) refere-se a 28 prédios construídos e em construção, embora Anísio Teixeira apresente apenas a relação de 25 em seu relatório de 1935, todas estas identificadas na rede atual. As outras três escolas ausentes dessa primeira relação foram posteriormente indicadas na pesquisa de Oliveira (1991, p. 330). Atualmente, 26 escolas pertencem à rede municipal, e apenas duas à rede estadual. As pastas/arquivos referentes às escolas municipais encontram-se no Arquivo da Diretoria de Planejamento e Projetos (DPP), da Empresa Municipal de Urbanização (RioUrbe).

E, logicamente, de uma nova arquitetura escolar, pois, junto a essa nova concepção de escola, haveria de surgir uma nova forma de organização do espaço escolar.

Assim, a partir de determinado momento, tem-se uma preocupação dos órgãos públicos, por meio de seus educadores/administradores e de suas respectivas reformas educacionais, com o espaço escolar. Desde então, as edificações escolares recebem uma atenção especial e passam a ser planejadas especificamente para atender à educação. A escola passa, dessa forma, a ter a sua "casa própria", agora projetada e construída para esse fim. Nesse aspecto, ganham destaque as políticas de edificações escolares implementadas por alguns educadores, que imprimem caráter pessoal em suas administrações e um traço característico nos "modelos" de escolas ali adotados.

Nos anos 50, ainda sob a influência do educador Anísio Teixeira, a escola pública passa a ser racional e com espaço otimizado. Trata-se das Escolas-Parque em Salvador, um sistema que comporta um centro educacional com rotatividade de alunos, com suas atividades acontecendo ora na escola-parque (com aprendizado na prática por meio de atividades dinâmicas como educação física e artística); ora na escola-classe (com as aulas teóricas), havendo alternância de turnos entre as duas escolas. Assim, se apresentou um tipo de ensino integral, não limitado dentro de sala de aula, mas também em contato com a natureza em áreas externas. (ANELLI, 2004).

No Rio de Janeiro, na década de 1980, a questão de falta de escolas que atendessem à demanda da população estudantil é suprida em boa parte com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). Neste projeto o espaço escolar é concebido para manter suas portas abertas durante os fins de semana para receber a comunidade, defendendo o conceito de educação integral, características similares aos Centros Educacionais dos anos 50, as quais foram retomadas por Darcy Ribeiro com o objetivo de oferecer ensino público integral com qualidade pretendendo assim expandir a rede pública.

Os Centros foram implantados em áreas carentes do estado, com a proposta de horário integral para mil alunos cada, além de atividades complementares como esportes, assistência médica, alimentação e atividades culturais.

O projeto padrão conta com um edifício principal de três pavimentos e 24 salas de aula, além de auditório e salas especiais. É interligado por uma rampa central levando ao recreio coberto, no térreo, que abriga também o refeitório e o centro médico. Em dois blocos separados situam-se a biblioteca octogonal e o salão polivalente, um ginásio desportivo coberto com arquibancada. Sobre a biblioteca ainda existe uma residência temporária para até

12 crianças e um casal supervisor. Em um modelo compacto, os anexos são instalados no terraço, juntamente com as caixas d'água.

Para facilitar e agilizar a construção, com duração aproximada de seis meses, os elementos, incluindo a estrutura com vãos arredondados, eram pré-fabricados. Na fachada, o fechamento é feito com peitoril colorido e esquadrias de alumínio com brise-soleil horizontal.

Oscar Niemeyer responsável pelo projeto dos CIEPs, no Estado do Rio de Janeiro, declara sobre esta obra:

> Começarei dizendo se tratar de um projeto revolucionário, sob o ponto de vista educacional. Escolas que não visam apenas como as antigas - a instruir seus alunos, mas sim dar um apoio efetivo a todas as crianças do bairro. E isto explica serem, no térreo, para elas abertos aos sábados e domingos, ginásio, gabinete médico, dentário, biblioteca etc. Daí a dificuldade de utilizar as velhas escolas - vão sendo remodeladas - pois não foram projetadas para esse programa. (RIBEIRO, 1986).

A partir de 2000, na cidade de São Paulo, foram construídos os Centros Educacionais Unificados (CEUs), com projetos básicos elaborados pelos arquitetos Alexandre Delijaicov, André Takiya e Wanderley Ariza. Sua tipologia de blocos dispostos de diferentes modos em terrenos amplos interligados por marquises abertas, também assemelha-se à configuração dos CIEPs, ambos buscando inspiração na escola-parque dos anos 50. Assim, percebe-se que esse tipo de planejamento escolar continua orientando a construção de escolas públicas no Brasil. (ANELLI, 2004).

Com base nessas informações, pode-se confirmar que no período inicial da história do Brasil não haviam espaços próprios destinados ao ensino e com o decorrer do tempo esta situação foi sendo modificada, devido às necessidades apresentadas pela sociedade com a demanda de oferecer melhores espaços aos alunos, para que pudessem apreender da melhor maneira possível.

A arquitetura escolar não é construída ao acaso, está diretamente associada ao tipo de público que irá atender, à disciplina que se pretende manter e ao currículo da escola. Existe, por detrás dela, um planejamento, um objetivo a ser cumprido e todas as mudanças ocorridas no espaço físico escolar estão diretamente ligadas às novas formas de se pensar a educação.

> "A escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas." (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 47).

3 ESCOLAS INOVADORAS

Nos encontramos em uma época em que as transformações sociais, econômicas e os avanços na tecnologia têm criado uma sociedade mais global na qual a informação e a aprendizagem são cada vez mais acessíveis. Esta mudança radical tem transformado a sociedade em que vivemos, tornando obsoleto o modelo educativo atual baseado em um ensino rígido e unidirecional.

Além disso, estamos no século XXI, em plena idade da informação e o professor deixa de ser o dono do conhecimento. Com novas gerações formadas e alimentadas através dos múltiplos canais que oferece a internet, seu papel deve ser o guia que facilita e orienta os alunos a criar seu próprio conhecimento. E claro, essa mudança de paradigma sobre o papel do professor possui repercussões espaciais.

Enquanto em alguns países a construção de edifícios públicos se rege pelo princípio de austeridade como mostra de contenção econômica, na Finlândia, elaborar um bom projeto para as escolas é o primeiro passo para alcançar a excelência do sistema educativo, criando espaços uteis e harmoniosos favorecendo a efetividade da escola, se pressupõe um respeito pela educação, a qual será contagiada pelos alunos, que além do espaço educativo, dispõe de centros esportivos, serviços de enfermaria, acompanhamento psicológico e aulas de acolhida a crianças imigrantes. Além disso, um terço do currículo escolar está destinado a oficinas de arte, música, cozinha, marcenaria e eletrônica, fomentando a criatividade dos alunos.

O sistema de ensino na Finlândia nos mostra espaços flexíveis que se adaptam a inúmeras funções, como por exemplo, a cantina que se transforma facilmente em um teatro ou em um auditório. Tal flexibilidade tem convertido as escolas em autênticos espaços para a sociedade, permitindo que, em horários extraclasses a escola passe a ser a biblioteca do bairro. Esta multiplicidade de usos permite racionalizar a inversão publica em educação, economizando energia e evitando a construção desnecessária de outras edificações públicas.

A escola como espaço público torna-se um lugar versátil, integrado na cidade, sem barreiras, isto é, aberto e acessível, um lugar onde as crianças aprendem a conviver e misturam-se com estranhos, podendo haver alguma desordem, porém, incorporando a ideia de cidadania.

Existem escolas que não somente romperam com o modelo de ensino tradicional, mas também, traçaram novas referências educativas internacionais, explorando novos paradigmas e abrindo novas possibilidades dentro do desenho dos espaços educacionais. Posto que, a

arquitetura como o modelo educativo costuma refletir a ideologia de uma sociedade, como se define a escola do século XXI?

Um relatório elaborado pelo *Royal Institute of Britsh Architects* (Riba), teve como principal objetivo sanar a lacuna sobre arquitetura escolar com estudos e entrevistas nas escolas do Reino Unido. O relatório intitulado "Better spaces for learning" (melhores espaços para aprender), mostra que escolas confortáveis e bem planejadas exigem investimentos mais baixos de construção e menor custo de manutenção. Os dados apresentados também vinculam arquitetura escolar à qualidade da educação, como por exemplo: Sistema de Ventilação natural;

Cor nos espaços de aprendizagem; Aproveitamento da luz natural; Boa iluminação artificial; Conforto Térmico e Acústico; Espaços flexíveis; Senso de pertencimento; Mobiliário.

Existem algumas escolas pioneiras que decidiram dar uma passo à frente e avançar em direção ao futuro da educação, propondo novos modelos onde todos os alunos, sem importar sua origem ou condição, alcançam o melhor deles mesmos. Apresentamos a seguir, alguns exemplos de escolas que já se destacam por integrar os ambientes com suas necessidades e propostas pedagógicas, transformando a maneira dos alunos aprenderem.

Em Copenhague, na Dinamarca, um edifício é criado a fim de promover uma nova visão educacional de uma escola secundária. Seu desenho promove a aprendizagem reflexiva e colaborativa que se aplica através de uma variedade de estilos de ensino, seja trabalhando em pequenos grupos ou individualmente. Para responder a demanda, os arquitetos propõem um edifício de planta livre que se organiza em torno de uma escada central. Seu desenho aberto, portanto, obriga aos professores a inovar no métodos de ensino.

Figura 1 - Ørestad Gymnasium / 3XN. Copenhague, Dinamarca.

Fonte: ArchDaily (2016) Imagem © Flickr

Um exemplo interessante entre mobiliário e arquitetura escolar vem de Madri, na Espanha. O projeto do RICA Studio, para a escola "English for fan" contempla a ideia de que cada criança é especial e única. A instituição utiliza um método de ensino que prioriza a criatividade e imaginação, além de estimular todos os cinco sentidos do aprendizado.

Com esse método, as crianças aprendem o inglês sem esforço, participando de atividades recreativas e explorando tópicos de grande interesse em oficinas práticas projetadas e que se apropriam do mobiliário projetado.

Figura 2 – Paredes habitáveis da Escola "English for fan". Projeto RICA Studio.

Fonte: Habitus Brasil (2017)

De Aarhus, na Dinamarca, temos a escola Frederiksbjerg, projetada por Henning Larsen Architects e GPP Architects, em 2016. A escola incentiva as atividades físicas com terraços e ensino ao ar livre. No átrio central interno, há uma parede de escalada, muitos espaços de convivência e salas flexíveis.

Figura 3 – Parede de escalada no átrio da escola Frederiksbjerg.

Fonte: Habitus Brasil (2017)

No Brasil, um bom exemplo vem do Projeto Âncora, em São Paulo, atendendo 170 alunos em período integral. A escola tem uma filosofia educacional inovadora, inspirada na escola da Ponte, de Portugal, na qual os alunos estudam juntos e aprendem através de pesquisas e projetos, sem salas de aula, muros e hierarquias. Com isso, crianças de todas as idades e níveis de conhecimento ocupam os mesmos espaços e aprendem juntos.

Isso leva a um projeto de arquitetura escolar bem diferente, onde todos os ambientes são voltados ao aprendizado. A escola é gratuita e mantida por meio de recursos privados para alunos da região de Cotia (SP).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias de hoje, as escolas nem sempre são consideradas como ambientes estimulantes para a aprendizagem dos alunos. Observando o espaço físico podemos identificar questões e desafios a fim de contribuir para a qualidade da educação.

O significado da instituição escolar como base da formação da cidadania reforça a importância dos projetos e propostas que levem em conta as estruturas espaciais e sua influência no comportamento humano. É extremamente importante melhorar a qualidade de vida no ensino. Estudar a interferência do espaço físico no processo de aprendizagem nos ajudará a pensar em alternativas para que as escolas se tornem ambientes agradáveis para seus alunos, professores e funcionários.

Escolano e Frago, (1998) ressaltam a necessidade da criação e manutenção de um ambiente escolar que favoreça a aprendizagem e a interação da comunidade intra e extraescolar, o qual não é só definido por um bom projeto arquitetônico, mas também pelo uso pedagógico que dele é feito. Assim, um ambiente limpo, organizado, bonito e atraente é um elemento educativo de grande força, estimulando a sensibilidade criativa e artística do aluno, pois, como afirmam os próprios autores, o espaço não é neutro, sempre educa.

Vale ressaltar que, não só os recursos pedagógicos determinam o êxito do processo educacional, mas também as condições físico-ambientais, as quais interferem caso estejam adaptadas ou não aos fatores humanos. Deste modo, para que haja um maior desempenho escolar, é necessária a utilização de mobiliários e equipamentos projetados adequadamente ao aluno, de acordo com suas medidas antropométricas e a realização das tarefas nas salas de aula, aliados aos fatores ambientais como, iluminação, ventilação, temperatura, entre outros.

REFERÊNCIAS

ANELLI, Renato. Centros Educacionais Unificados: arquitetura e educação em São Paulo. P**ortal Vitruvius**, n. 55.02, Dez. 2004. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq055/arq055_02.asp> Acesso em: fev. 2018.

BLÜMEL, Patrícia. Arquitetura escolar e sua influência a qualidade de ensino. **Revista Eletrônica Habitus Brasil.** Março, 2017. Disponível em: <https://www.habitusbrasil.com/arquitetura-escolar-qualidade-de-ensino>. Acesso em: 10 fev. 2018.

DÓREA, C. R. D. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. 265 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. **Escola, o espaço da educação:** análise dos ambientes escolares nos programas de construção escolar do Estado de São Paulo (1977-1990). 120f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

FARIA FILHO, L. M. de; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), n. 14, p. 19-34, 2000. (Número Especial: 500 anos de educação escolar).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhete. 42ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Veiga Neto, Alfredo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

JACOB, Paula. Escola de arquitetura do MIT é eleita a melhor do mundo. **Revista Casa Vogue.** Março, 2017. Disponível em: <http://casavogue.globo.com/Arquitetura/Cidade/noticia/2017/03/escola-de-arquitetura-do-mit-e-eleita-melhor-do-mundo> Acesso em: 1 mar. 2017.

MELATTI, Sheila Pérsia do Prado Cardoso. **A arquitetura escolar e a prática pedagógica.** UDESC/SOCIESC. 2004. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=277>. Acesso em: 11 jun. 2017.

MELO, Larissa Gomes. **Arquitetura Escolar e suas relações com a aprendizagem**. UERJ. São Gonçalo, RJ. 2012. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/lgm.pdf>. Acessado em: 10 dez. 2016.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
Disponível em: <http://www.infoescola.com/arquitetura/o-que-e-arquitetura/.> Acessado em: 02 jun. 2018.

RODRÍGUEZ, Ana. O que as escolas mais inovadoras do século XXI têm? 8 exemplos que você precisa conhecer. Traduzido por Camilla Sbeghen. **ArchDaily.** Outubro, 2016.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

TEIXEIRA, A. S. **Condições essenciais para a concessão de inspeção preliminar aos estabelecimentos particulares de ensino secundário**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1931. (Arquivo Anísio Teixeira, série Produção Intelectual).

_____. O problema do prédio escolar. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, p. 5-6, 30 mar. 1934.

_____. **Educação pública**: administração e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Diretoria Geral do Departamento de Educação, 1935. (Relatório Administrativo).

_____. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

_____. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

VALENCIA, Nicolás. Arquitetos que projetam prisões são os mesmos que projetam escolas (ou como pensar a escola do século XXI). Traduzido por Camilla Sbeghen. **ArchDaily.** Abril, 2016. Disponível em: <http://www.archdaily.com.br/br/785131/aqueles-que-desenharam-as-prisoes-tambem-desenharam-os-colegios-ou-como-pensar-a-escola-do-seculo-xxi>. Acesso em: 03 abr. 2017.

LEGISLAÇÃO URBANA E A ARQUITETURA DE HABITAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL – HIS NO BRASIL: UMA SÍNTESE DAS LEIS PERTINENTES

Elmir Jorge Schneider [1]
Isabel de Oliveira Eberhart [2]
Lurian Schirmer Agostini [3]
Tarcisio Dorn de Oliveira [4]
Gabriel da Silva Wildner [5]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo destacar as principais leis referentes ao Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social no Brasil, desenvolvido para proporcionar acesso à moradia digna para à população de menor renda, entre outras finalidades. Busca-se, com isso, incentivar à análise e desenvolvimento tecnológico na área habitacional de interesse social. A legislação destacada serve de base para que arquitetos e urbanistas, responsáveis pelo desenvolvimento dos projetos das moradias, observem as diretrizes do sistema e assim desenvolvam um trabalho adequado ao mesmo. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica e documental, com base em autores, leis e decretos federais, estaduais e municipais envolvendo o tema.
Palavras-chave: Legislação. Arquitetura. Habitação de Interesse Social

URBAN LEGISLATION AND THE HOUSING ARCHITECTURE OF SOCIAL INTEREST - HIS IN BRAZIL: A SUMMARY OF RELEVANT LAWS

Abstract: The present work aims to highlight the main laws regarding the National System of Social Interest Housing in Brazil, developed to provide access to decent housing for the lower income population, among other purposes. It seeks, therefore, to encourage the analysis and technological development in the housing area of social interest. The outstanding legislation serves as a basis for architects and town planners, responsible for the development of the housing projects, to observe the guidelines of the system and thus to develop a suitable work. For that, a bibliographic and documentary research was developed, based on authors, laws and federal, state and municipal decrees involving the theme.

[1] Doutorando em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Bacharel em Direito pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. E-mail: elmir.jorge@hotmail.com.
[2] Estudante do Curso de Arquitetura e Urbanismo – UNIJUÍ. Integrante do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias – Gtec (DCEENG/UNIJUÍ). E-mail: ghazbah@hotmail.com.
[3] Estudante do Curso de Arquitetura e Urbanismo – UNIJUÍ. Integrante do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias – Gtec (DCEENG/UNIJUÍ). E-mail: isabel_ebe@hotmail.com.
[4] Doutorando em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Mestre em Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. Docente dos Cursos de Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo da UNIJUÍ. Coordenador do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias - GTEC (DCEENG/UNIJUÍ). E-mail: tarcisio_oliveira@unijui.edu.br.
[5] Estudante do Curso de Arquitetura e Urbanismo – UNIJUÍ. Bolsista de iniciação científica PIBIC-CNPq. Integrante do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias – Gtec (DCEENG/UNIJUÍ). E-mail: wildner.gabriel@gmail.com.

Palabras-clave ou Keywords: Legislation. Architecture. Housing of Social Interest.

1 INTRODUÇÃO

Abiko (1995) observa que a função principal de uma habitação é a de ser um abrigo. O autor relata que na época do homem das cavernas, já se percebia a necessidade de um lugar para se abrigar-se das intempéries e animais selvagens, os quais eram as cavernas. Então, com a evolução dos materiais e habilidades para a criação, os abrigos foram mudando e ficando mais elaborados. Entretanto, mesmo com toda evolução tecnológica e arquitetônica, o objetivo principal ainda é o mesmo: proteger o ser humano.

Conforme Larcher (2005), como obras arquitetônicas, a função de abrigo não é a única e principal da habitação, haja visto, que existem várias formas de construções num mesmo local, ou sociedade. Isso mostra uma característica de transmitir significados como: diferença de territórios, de posses, etc. Santos (1999) diz que habitação é uma necessidade básica e um desejo do ser humano, onde a casa própria, juntamente com a alimentação e o vestuário é o principal investimento para a constituição de um patrimônio, além de ligar-se ao sucesso econômico e a uma posição social mais elevada.

Abiko (1995), diz que a habitação passa a ser o espaço ocupado antes e após um dia de trabalho, acomodando as tarefas primárias de alimentação, descanso, atividades fisiológicas e convívio social. Assim, entende-se que a habitação deve ser habitável, seguro e limpo. Além de ser o cenário das tarefas domésticas, a habitação é o espaço no qual muitas vezes ocorrem, em determinadas situações, atividades de trabalho, como pequenos negócios. Neste sentido, as condições de vida, de moradia e de trabalho da população estão estreitamente vinculadas ao processo de desenvolvimento.

O autor supracitado observa que o déficit habitacional se constitui em um dos principais problemas urbanos afetados principalmente para as comunidades de baixa renda. E este problema é de difícil solução sendo que as principais causas dele ainda são renda insuficiente para enfrentar gastos com habitação e os elevados custos do solo urbano.

Larcher (2005) salienta que no Brasil a preocupação com as necessidades habitacionais começa desde a década de 1930, quando o Estado passa a assumir a coordenação das ações pela redução do déficit habitacional junto às camadas populacionais de baixa renda. Dessa forma, o presente ensaio teórico tem por objetivo refletir a habitação, em especial, a habitação de interesse social – HIS no que tange questões de inclusão social e qualidade de vida.

Fernandes (2003) sinaliza que a habitação desempenha três funções diversas: social, ambiental e econômica. Como função social, tem de abrigar a família e é um dos fatores do seu desenvolvimento. Na função ambiental, a inserção no ambiente urbano é fundamental para que estejam assegurados os princípios básicos de infraestrutura, saúde, educação, transportes, trabalho, lazer etc., além de determinar o impacto destas estruturas sobre os recursos naturais disponíveis. E na função econômica da moradia é inquestionável: sua produção oferece novas oportunidades de geração de emprego e renda, mobiliza vários setores da economia local e influencia os mercados imobiliários e de bens e serviços.

O programa de Habitação de Interesse Social surge a partir do compromisso do governo em garantir direitos sociais de educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e a infância, assistência aos desamparados (FERREIRA, 2015, p. 23). Consiste em um modelo de projetos e programas que visam proporcionar acesso à moradia digna para as famílias menos favorecidas financeiramente, e que, consequentemente, enfrentam dificuldades em questão de construção ou compra de casas e apartamentos.

O crescimento urbano intenso que ocorreu, em particular, no Brasil, durante a segunda metade do século XX, aliado ao sistema de produção capitalista – em que a moradia é tratada como mercadoria – provocou a carência de moradias adequadas e economicamente viáveis para a população economicamente mais pobre. O Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social, no Brasil, tem como princípio atuar como um órgão que centraliza todo e qualquer projeto ou programa envolvendo habitações de interesse social. Por centralizar o gerenciamento de tais projetos e programas, a execução dos mesmos torna-se organizada, logo, mais efetiva.

Existem os mais variados conceitos sobre quais são as necessidades básicas do ser humano. A moradia adequada, além de ser direito de todo cidadão, é, mais do que tudo, imprescindível ao se falar de dignidade humana, além de tornar possível a constituição de um cidadão ativo. Para inserir-se na sociedade e aumentar o nível de escolaridade do país, que, segundo Antônio Domingos Dias Ferreira (2015), é um dos motivos pelo qual a desigualdade social se faz tão presente no dia a dia do brasileiro e, consequentemente, torna o déficit de moradias um problema tão grave, é necessário que o cidadão tenha ao menos o mínimo de condições de vida, a começar pela moradia digna.

O presente artigo não tem o objetivo de fazer com que o leitor deixe de pesquisar e conferir as leis integralmente, mas sim destacar as principais leis referentes ao Sistema

Nacional de Habitação de Interesse Social implementado no Brasil. Busca-se, com isso, incentivar à análise e desenvolvimento tecnológico na área habitacional de interesse social. Assim, apresenta uma síntese da legislação envolvendo o tema de modo a introduzir e nortear futuras pesquisas e elaborações de projetos e programas na área.

2 METODOLOGIA

As metodologias utilizadas para a elaboração do presente artigo foram pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica é o primeiro passo do trabalho acadêmico, objetiva a arrecadação de dados e informações que constituirão a base para todo o futuro desenvolvimento do tema. No presente artigo, a pesquisa no livro de Antônio Domingos Dias Ferreira (2015) sobre Habitação de Interesse Social, com foco no capítulo que trata dos aspectos legais envolvendo a questão, trouxe, principalmente, norteamento e uma primeira ideia de base para a organização da síntese das principais leis federais, estaduais e municipais envolvendo o assunto tratado.

A pesquisa documental consiste na análise de documentos cientificamente legítimos. Para o desenvolvimento da síntese presente no artigo, na qual se baseia todo o desenvolvimento do mesmo, buscaram-se leis e decretos federais, estaduais e municipais envolvendo habitação de interesse social, sendo essas as mais lógicas fontes de referência em questão de legislação, tratando do tema abordado.

3 DESENVOLVIMENTO

O seguinte componente do artigo objetiva facilitar o entendimento da legislação vigente envolvendo habitações de interesse social e seus respectivos programas. Trata-se de um compilado das principais e mais relevantes leis e decretos federais, estaduais e municipais que versam sobre os programas e projetos criados para garantir o acesso a moradia para todo o cidadão brasileiro, bem como direitos e deveres das entidades responsáveis pela manutenção e dos próprios beneficiários.

Leis referentes ao Programa de Habitação de Interesse Social Federal

A lei de número 11.124, de 16 de julho de 2005 dispõe sobre o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social – SNHIS, cria o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social – FNHIS e estabelece o Conselho Gestor do FNHIS. (BRASIL, 2005).

A mesma é dividida em cinco capítulos, tratando o primeiro especificamente sobre o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social, o segundo sobre o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social, o terceiro sobre as atribuições dos integrantes do SNHIS, o quarto sobre os benefícios e subsídios financeiros do SNHIS, e o quinto sobre disposições gerais, transitórias e finais.

O primeiro capítulo subdivide-se em duas seções, a primeira instituindo os objetivos, princípios e diretrizes da implantação do SNHIS, e a segunda, sua composição. Sobre a primeira sessão, destacam-se os seguintes objetivos: viabilização do acesso a terra urbanizada e habitável para a população de baixa renda, apoio às instituições e órgãos que auxiliam a causa, centralização de todos os projetos de habitação de interesse social. Ainda sobre a primeira sessão do capítulo, tem se como mais chamativos os seguintes princípios: direito a moradia digna e inclusão social e transparência dos procedimentos decisórios.

Quanto às diretrizes destacam-se as seguintes: prioridade para população de menor renda em projetos e programas governamentais; prioridade na utilização de terrenos de propriedade do poder público para a execução de projetos habitação de interesse social; sustentabilidade; incentivo à pesquisa e estabelecer cotas para minorias. A segunda sessão, ainda do primeiro capítulo, cita os órgãos responsáveis da integração do SNHIS, como a Caixa Econômica Federal e o Ministério das Cidades, por exemplo, e estabelece os seguintes recursos da lei: Fundo de Amparo ao Trabalhador, Fundo de Garantia do Tempo de Serviço e Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social, além de deixar aberto a outros fundos que vierem a ser incorporados à lei.

O segundo capítulo subdivide-se em três sessões. A primeira cria o FNHIS com o objetivo de centralizar o gerenciamento de recursos investidos no âmbito do SNHIS. A segunda sessão disserta sobre o conselho gestor do fundo, identificando-o e decorrendo sobre suas funções. A terceira sessão destina as aplicações do FNHIS à ações vinculadas à programas de habitação de interesse social que contemplem atributos como: produção de lotes para fins urbanizados, melhorias e locações de habitações em áreas urbanas e rurais, implantação de saneamento básico aos programas de habitação de interesse social e dentre

outras permissões de utilização do fundo para fins específicos que venham a beneficiar o SNHIS e, consequentemente, a população de baixa renda.

Leis referentes ao Programa de Habitação de Interesse Social no Estado do Rio Grande do Sul

A lei estadual de número 13.017, de 24 de julho de 2008 dispõe sobre o Sistema Estadual de Habitação de Interesse Social – SEHIS –, o Fundo Estadual de Habitação de Interesse Social – FEHIS – e o Conselho Gestor do FEHIS. (RIO GRANDE DO SUL, 2008).

A mesma é dividida em cinco capítulos, tratando o primeiro sobre o Sistema Estadual de Habitação de Interesse Social, o segundo sobre o Fundo Estadual de Habitação de Interesse Social, o terceiro sobre as atribuições dos integrantes do SEHIS, o quarto sobre os benefícios e subsídios financeiros do SEHIS, e o quinto sobre disposições gerais, transitórias e gerais.

O primeiro capítulo discorre sobre o Sistema Estadual de Habitação de Interesse Social e subdivide-se em três seções. A primeira seção trata dos objetivos da instituição do SEHIS: promover programas de investimentos e subsídios, acesso ao meio urbano e habitação digna para a população de baixa renda, e apoiar instituições que desempenham funções no setor da habitação.

Ainda na primeira seção, é determinado que o SEHIS atuará como centro de todos os projetos e programas destinados à habitação de interesse social, além de expor princípios e diretrizes que nortearão a atuação e organização do SEHIS, como: integração entre políticas habitacionais federais, estaduais e municipais, direito à moradia digna, transparência nos procedimentos e processos decisórios, incentivo à pesquisa e desenvolvimento tecnológico na área habitacional, estimulando a utilização de formas alternativas de concepção e construção de novas moradias.

A segunda seção do primeiro capítulo trata da composição do SEHIS, ou seja, esclarece quais entidades e órgãos estão envolvidos e atuarão no sistema, que, dentre outros, vale destacar: a Secretaria de Habitação, Saneamento e Desenvolvimento Urbano – SEHADUR – como coordenador do SEHIS, e o Banco do Estado do Rio Grande do Sul – BANRISUL – como agente financeiro do FEHIS. Além disso, a seção ainda elucida a origem dos recursos do SEHIS, que são: o FEHIS, o FNHIS, e outros fundos ou programas que vierem a ser incorporados ao SEHIS. A terceira seção do primeiro capítulo trata do Conselho

Estadual das Cidades, esclarecendo que o mesmo compõe-se por entidades, órgãos e instituições eleitos a cada três anos pela Conferência Estadual das Cidades, e discorre sobre o modus operandi do conselho.

O segundo capítulo trata do Fundo Estadual de Habitação de Interesse Social e subdivide-se em três seções. A primeira seção esclarece os objetivos e fontes do fundo, e inicia informando que o FEHIS trata-se do reajuste da lei de número 9.828, de 05 de fevereiro de 1993, que criou o Fundo de Desenvolvimento Social do Estado do Rio Grande do Sul. Ainda na primeira seção, é aclarada a composição do FEHIS, sendo esta dividida em onze itens dos quais vale o ressalte de: dotações do Orçamento Geral do Estado, recursos provenientes do FNHIS, contribuições de pessoas físicas e jurídicas, organismos e entidades, e toda a receita proveniente de bens da extinta COHAB/RS.

Na segunda seção, é tratado do Conselho Gestor do FEHIS, explicando que o fundo será gerido pelo conselho e que o mesmo será composto paritariamente por órgãos e entidades do Poder Executivo e representantes da sociedade civil. Dentre a composição do conselho, vale destacar que a presidência será cumprida pelo Secretário da Habitação, Saneamento e Desenvolvimento Urbano e que o mesmo exercerá o voto de qualidade.

Além disso, ainda na segunda seção, se estabelece que competirá à SEHADUR proporcionar ao Conselho Gestor os meios necessários para o exercício de seus deveres como gestores do FEHIS. A terceira e última seção do segundo capítulo trata da destinação das aplicações dos recursos do FEHIS. Os recursos do fundo serão repassados a ações vinculadas aos programas de habitação de interesse social que contemplem uma série de aspectos, dos quais valem ser destacados: aquisição e construção de unidades habitacionais de interesse social, produção de lotes urbanizados para fins habitacionais, implantação de infraestrutura básica, aquisição de terrenos vinculada à implantação de projetos habitacionais e pesquisas objetivando o desenvolvimento de tecnologias para a otimização envolvendo a construção de residências de interesse social.

O terceiro capítulo busca esclarecer as atribuições dos integrantes do SEHIS, e é dividido em quatro seções. A primeira seção trata das atribuições da SEHADUR, das quais valem serem destacadas as seguintes: coordenar o SEHIS, monitorar a implementação da Política Estadual de Habitação de Interesse Social, acompanhar aplicações dos recursos do FEHIS e oferecer subsídios técnicos ao Conselho Gestor e à criação de conselhos municipais integrantes do SEHIS. A segunda seção explica ao que compete o Conselho Gestor do FEHIS. Dentre todas as competências do conselho, destacam-se: estabelecer critérios para a

destinação dos recursos do FEHIS, porém, observando o disposto nesta lei e os estabelecimentos da SEHADUR e do Conselho Estadual das Cidades, e promover transparência e publicidade sobre suas atividades.

A terceira seção trata dos deveres do BANRISUL, na qualidade de agente financeiro do FEHIS, sendo eles: atuação como instituição depositária dos recursos do FEHIS, e controle da execução financeira dos recursos do fundo. A quarta e última seção discorre das atribuições dos Conselhos Municipais para com o SEHIS, destacando-se dentre as mesmas as seguintes competências: auxiliar o Estado na articulação das ações do setor habitacional, fixar critérios para a priorização de linhas de ação, destinação de recursos e atendimento dos beneficiários dos programas de habitação social, e promover publicidade e transparência, assim como o Conselho Gestor do FEHIS.

O quarto capítulo da lei trata especificamente dos benefícios e subsídios financeiros do FEHIS. O capítulo explica primeiramente que o acesso à moradia é direito do beneficiário do SEHIS, porém, que o atendimento será prioritário para famílias em situações financeiras mais críticas.

Os benefícios concedidos pelo SEHIS aos favorecidos podem ser sintetizados a: subsídios financeiros, isenção ou redução de impostos incidentes sobre o empreendimento no processo produtivo, além de outros benefícios que não caracterizados como subsídios financeiros, mas que são destinados a reduzir ou cobrir os custos de construção ou aquisição de moradias. Para estar apto a receber o benefício, o cidadão estará sujeito à diretrizes como: identificação no cadastro estadual de beneficiários do SEHIS, valores de benefícios inversamente proporcionais à condição financeira do beneficiário e concepção do subsídio como benefício pessoal e intransferível.

O quinto e último capítulo da lei discorre sobre disposições gerais, transitórias e finais, sendo as mesmas: a atribuição à SEHADUR da aplicação direta dos recursos do FEHIS até que se cumpram as condições previstas para a instalação do Conselho Gestor, consonância desta lei com a Política Nacional de Habitação e com o SNHIS, bem como com a Política Estadual de Habitação e o SEHIS, manutenção de contratos já firmados e a revogação das disposições contrárias às citadas nesta nova lei.

Leis do Programa de Habitação de Interesse Social no Município de Ijuí

A lei ordinária nº 5322, de 14 de setembro de 2010 (MUNICÍPIO IJUÍ, 2010), institui o Programa Municipal de Habitação de Interesse Social (PMHIS), tem como objetivo principal da seção I, de seu primeiro capítulo, promover o acesso à moradia para a população de baixa renda, urbana e rural. As diretrizes orientam-se pela integração dos projetos habitacionais através dos investimentos de infraestrutura, como, por exemplo, acessibilidade e saneamento básico.

A lei também tem caráter sustentável visto que incentiva o uso das áreas não utilizadas existentes no município e a economia a partir da racionalização dos recursos utilizados tanto para a elaboração quanto para a execução dos projetos habitacionais. Promove também a cooperação entre os agentes públicos e privados no processo de urbanização, ações de regularização fundiária urbana, desde que tenha como fim áreas habitacionais para população de baixa renda, e vincula os projetos de habitação de interesse social a ações de inclusão social. A seção II trata da composição e gestão do PMHIS e deixa a critério dos órgãos da Coordenadoria Especial de Habitação, do Conselho Municipal de Habitação, empresas, cooperativas e instituições financeiras a operacionalização do programa.

No segundo capítulo é abordado as abrangências do Fundo de Habitação de Interesse Social (FHIS). Tem como objetivo a conquista de unidades habitacionais em áreas urbanas e rurais, a aquisição de lotes urbanizados juntamente com a regularização fundiária, a realização de projetos urbanísticos em áreas de interesse social, a implantação de infraestrutura como saneamento básico e equipamentos urbanos, e a aquisição de materiais para construção e manutenção de moradias. Cabe ao FHIS atender pessoas com renda familiar mensal de até três salários mínimos (não proprietários), além disso o município de Ijuí tem a possibilidade de estabelecer convênios com agentes bancários para a operacionalização do financiamento dos projetos habitacionais de interesse social.

A seção I do terceiro capítulo trata-se sobre o uso dos bens dominiais do município como recursos para a realização de políticas de habitação de interesse social. É de interesse do poder executivo destinar à pessoas de baixa renda, as áreas pertencentes ao município, para a ocupação dos projetos habitacionais, que sejam urbanizáveis ou urbanizadas, com o número de lotes, e com as unidades habitacionais. A seção II reúne as condições classificatórias, enquanto pessoas beneficiárias das unidades habitacionais. Os beneficiários devem residir no município há pelo menos cinco anos, a renda familiar não deve ultrapassar cinco salários

mínimos, e não devem possuir outro imóvel na cidade, ou fora dela. Os integrantes do programa devem apresentar os documentos de identificação, comprovante de renda e residência e certidão de registro de imóveis na hora de efetuar a inscrição, além disso o programa prioriza moradores de cortiços ou favelas.

A finalidade da seção III é essencialmente abordar a utilização dos lotes e unidades habitacionais. A seção diz que no momento da venda o valor do imóvel se efetivará no momento da assinatura dos contratos de compra ou venda, sendo o uso do imóvel exclusivo para moradia dos beneficiários, sem a possibilidade de alugar o mesmo. Fica a cargo da Coordenadoria Especial de Habitação, a elaboração e o parecer dos projeto das residências, incluindo plantas e plano de construção. Em relação ao financiamento dos lotes e das habitações sociais, o prazo é de até 20 (vinte) anos, sendo que as prestações devem ser pagas mensalmente. Além disso, é estabelecido o valor do imóvel pelo Poder Executivo, e leva em consideração aspectos como a localização e dimensão dos lotes, e os tipos de materiais e mão-de-obra utilizados na construção.

No capítulo quatro, o foco principal é na regularização fundiária de interesse social, e tem como objetivo a regularização dos assentamentos irregulares ocupados pelos moradores de baixa renda. É a partir de medidas jurídicas, urbanísticas, ambientais e sociais, que a regularização fundiária irá garantir aos ocupantes, o direito à moradia e ao meio ambiente sustentável. O projeto de regularização deve contemplar as áreas a serem regularizadas, as vias de circulação e a resolução para problemas urbanísticos, socioambientais e de infraestrutura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi destacar as principais leis referente a habitação de interesse social no Brasil. Ressaltou-se os tópicos mais importantes dentro de cada capítulo das leis a nível federal, estadual e municipal. Buscou-se identificar as questões pertinentes ao modo de acesso e a forma de disponibilidade das residências de interesse social para a população de baixa renda. É visto que o processo de distribuição das habitações baseia-se na condição de vida dos beneficiários, privilegiando a população de baixa renda, priorizando as pessoas em situação financeira menos favorável.

Assim, a legislação referente ao programa de habitação de interesse social, permite garantir às camadas mais baixas da sociedade a moradia de qualidade e, consequentemente, o

bem estar social. É importante desatacar que dentro das leis citadas no decorrer do texto, as medidas de regularização fundiária, assim como os investimentos em infraestrutura, são fundamentais para a garantia do direito à moradia e segurança da posse das famílias atendidas e também pelo baixo custo, além disso.

Nesse sentido o trabalho contribuiu para facilitar a pesquisa sobre os aspectos mais importantes das leis, de forma sintetizada. É possível ter um entendimento melhor, tanto para os beneficiários quanto para os arquitetos que irão fazer o projeto referente as habitações, lavando-os a construir projetos de habitação de interesse social com caráter sustentável e com a responsabilidade sociocultural para com as famílias beneficiadas pelo programa.

REFERÊNCIAS

ABIKO, Alex Kenia; **Introdução à Gestão Habitacional,** 1995,35f. Texto técnico (Professor e Doutor no Departamento de Engenharia de Construção Civil) – Escola Politécnica da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

BRASIL. Lei n. 11.124, de 16 de julho de 2005. **Dispõe sobre o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social – SNHIS, cria o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social – FNHIS e institui o Conselho Gestor do FNHIS**. Ministério das Cidades – MCIDADES; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – MP. Brasília: Diário Oficial da União, de 17 de junho de 2005, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11124.htm>. Acesso em: 25 ago. 2017.

CARDOSO, Adauto Lucio. **Habitação nas Metrópoles Brasileiras**: uma avaliação das políticas habitacionais em Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo no final do século XX – Coleção Habitare – Porto Alegre: ANTAC, 2007. 552 p.

FERNANDES, Marlene; **Agenda Habitat para Municípios**, 2003, 224 f. Agenda Habitat para Municípios – Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), Rio de Janeiro, 2003.

FERREIRA, Antônio Domingos Dias. **Habitação de interesse social**: aspectos históricos, legais e construtivos. Rio de Janeiro: Interciência, 2015. 140 p.

LARCHER, José Valter Monteiro; **Diretrizes Visando a Melhoria de Projetos e Soluções Construtivas na Expansão de Habitações de Interesse Social:** A Habitação de Interesse Social: Conceitos e Impactos, 2005, 189 f. Dissertação (Mestrado de Construção Civil) – Setor de Tecnologia da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MUNICÍPIO IJUI. Lei º 5.322, de 14 de setembro de 2010. **Institui o programa municipal de Habitação de Interesse Social, e dá outras providências.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/i/ijui/lei-ordinaria/2010/532/5322/lei-ordinaria-n-5322-2010-institui-o-programa-municipal-de-habitacao-de-interesse-social-e-da-outras-

providencias>.Acesso em 27 ago. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Lei º 13.017, de 24 de julho de 2008. **Dispõe sobre o Sistema Estadual de Habitação de Interesse Social – SEHIS –, o Fundo Estadual de Habitação de Interesse Social – FEHIS – e o Conselho Gestor do FEHIS.** Diário Oficial 142 de 25 de julho de 2008, p. 1. Disponível em: < http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=51899&hTexto=&Hid_IDNorma=51899>. Acesso em: 28 ago. 2017.

O USO DA TECNOLOGIA COMO FATOR DESENCADEANTE DO MAL ESTAR DOCENTE NO ENSINO DE ARQUITETURA

Fabiana Lopes Zampieri[1]
Lucimery Dal Médico[2]
Renato José DallAgnol[3]

Resumo: Esse artigo foi elaborado a partir de estudos bibliográficos, tem por objetivo propor uma reflexão sobre situações de mal-estar enfrentadas pelos docentes do curso de Arquitetura, no ensino de arte e tecnologia, decorrente de transformações ocorridas no contexto social e educativo da Era Digital. Espera-se nesse contexto uma atualização acerca dos avanços do conhecimento arquitetônico nas áreas artística e tecnológica, sendo necessário assimilar as transformações e refazer os procedimentos no trabalho. No entanto, essas mesmas mudanças podem agir como gatilhos para crises de identidade e outros mecanismos de defesa, fazendo com que resistam às inovações. O ensino de Arquitetura perpassa por extremos, desde as questões tecnológicas dos materiais, das novas formas de construção até a necessidade de conhecer e utilizar na prática, tecnologias primitivas como o desenho, e produzir um conceito estético. Da mesma forma, a relação com as novas tecnologias também muda as características do sujeito que está em sala de aula. As múltiplas habilidades dos discentes com as linguagens tecnológicas geram desinteresse pelo sistema tradicional de ensino que não as contempla.
Palavras-chave: Arquitetura. Docência. Tecnologia. Mal estar docente.

THE USE OF TECHNOLOGY AS A FACTOR ESTABLISHING EVIL TO BE A TEACHER IN ARCHITECTURE EDUCATION

Abstract: This article was elaborated from bibliographical studies, with the purpose of proposing a reflection on malaise situations faced by the professors of the Architecture course, in the teaching of art and technology, due to transformations occurred in the social and educational context of the Digital Era. It is expected in this context an update on the advances of architectural knowledge in the artistic and technological areas, being necessary to assimilate the transformations and redo the procedures in the work. However, these same changes can act as triggers for identity crises and other defense mechanisms, making them resists innovations. The teaching of Architecture runs through extremes, from the

[1] Mestre em Educação. Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Frederico Westphalen – RS. Pertence ao grupo de pesquisa AUTEC do Curso de Arquitetura e Urbanismo URI – FW. zampieri@uri.edu.br.
[2] Mestre em Arquitetura e Urbanismo, Doutoranda em diversidade Cultural e Inclusão Social. Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Frederico Westphalen – RS. Pertence ao grupo de pesquisa AUTEC do Curso de Arquitetura e Urbanismo URI - FW e do grupo de pesquisa Metropolização e Desenvolvimento Regional da universidade Feevale. arquitetalucy@gmail.com
[3] Especialista, Mestrando em Educação. Professor do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Frederico Westphalen – RS. Pertence ao grupo de pesquisa AUTEC do Curso de Arquitetura e Urbanismo URI – FW. renato@uri.edu.br

technological issues of materials, new forms of construction to the need to know and use in practice, primitive technologies such as drawing, and produce an aesthetic concept. Likewise, the relation with the new technologies also changes the characteristics of the subject that is in the classroom. The multiple abilities of the students with the technological languages generate disinterest for the traditional system of teaching that does not contemplate them.
Keywords: Architecture; Teaching; Technologies; Bad teacher

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo foi elaborado a partir de estudos bibliográficos e tem por objetivo geral propor uma reflexão sobre situações de mal-estar enfrentadas pelos docentes do curso de Arquitetura, no ensino de arte e tecnologia, decorrente de transformações ocorridas no contexto social e educativo da Era Digital ou Era do Conhecimento.

Vivemos no contexto capitalista de um mundo globalizado que passa por transformações rápidas e constantes e onde alguns valores, antes inquestionáveis, são constantemente reavaliados. A isso, vemos agregar uma diferente forma de perceber a realidade, ligada a mecanismos rápidos, que permitem a uma pessoa de determinada cultura, ter acesso as demais, num espaço de tempo menor, o que a tempos atrás era impossível. Nesse diferente contexto, as pessoas estão interligadas por elementos tecnológicos que permitem estas relações. As tecnologias fazem parte do processo de transformação da sociedade, bem como dos seres humanos, pois ao observarmos as novas gerações, mais precisamente as que fazem parte do século XXI, percebe-se uma mudança significativa nos padrões de comportamento, assim como na forma de se relacionarem com a tecnologia e tudo que ela proporciona.

O reflexo de tal situação no contexto educacional ocorre, muitas vezes, na dificuldade de relação entre professor e aluno, sendo que este último apresenta um considerável domínio das ferramentas digitais e tecnológicas. No entanto ainda há, no que tange os educadores, certa resistência a tais elementos.

Segundo Barbosa (2010):

> Diante dessa nova realidade, os professores precisam estar capacitados com conhecimentos sobre a utilização dessas tecnologias, pois o domínio da linguagem tecnológica os permitirá que interajam com o mundo de forma mais crítica, reflexiva, colaborativa e participativa. Tornando, assim, a aprendizagem mais interessante. (p.7)

Mas somente alguns docentes conseguem experimentar novas estratégias, outros parecem estar congelados pelo medo de avançar e experienciar novas possibilidades, de assumir uma posição mais autônoma.

Os avanços contínuos do conhecimento nas áreas artística e tecnológica deveriam conduzir os professores a uma constante atualização para que não se expusessem a situações constrangedoras por não conhecerem ou saberem usar esses instrumentos. Mas o domínio do conhecimento em qualquer campo apresenta inúmeros desafios, pois, atualmente, já é muito complexo que algum professor especialista possa dizer que domina os últimos assuntos em sua área já que os conhecimentos ensinados podem e são substituídos por outros até então desconhecidos de forma rápida e constante.

> O desenvolvimento dos meios de comunicação social, para além de fomentar os valores economicistas e individualistas associados ao consumo, também passou a permitir o acesso à informação de forma mais fácil e atrativa para os jovens, contribuindo para a desvalorização da função de transmissor de conhecimentos, tradicionalmente atribuída ao professor (Jesus, 1998, p.25).

O ensino e o uso de tecnologias no contexto educacional aumenta a pressão sobre o docente quando traz consigo todo um conjunto de crenças que se fortalecem com o passar do tempo, sendo que algumas delas ainda fazem parte do imaginário social, como por exemplo, a de que adultos tem menos condições de aprender novas técnicas e tecnologias.

O constante avanço tecnológico tem confrontado os professores com crenças dos mais variados tipos, e em alguns casos aumentado de tal maneira o estresse a ponto de gerar sintomas fisiológicos.

Porém, é no meio educacional que compreendemos as possibilidades do uso da linguagem tecnológica que feita de forma constante e inter-relacionada, aproxima pessoas das demais áreas do conhecimento. É uma linguagem que permeia os interesses dos educandos e pode ser referencia aos educadores que puderem ousar e experienciar novas possibilidades educativas.

Em contrapartida e ao mesmo tempo, no espaço de contemporaneidades em que se transformou a Universidade, encontram-se estudantes que hoje apresentam características peculiares entre si, destacando-se não só pela inteligência como pela habilidade impressionante no domínio da tecnologia, das artes e linguagem. Porém como consequência a essas habilidades agravam-se os casos de desinteresse pelo sistema tradicional de ensino, que foi elaborado para uma geração de pessoas com outras características e pouca ou nenhuma relação com a tecnologia (mesmo a existente para época específica).

2 ARQUITETURA E TECNOLOGIA

A arquitetura é considerada parte da história da arte, intrinsicamente uma subdivisão da mesma. Neste aspecto, são estudadas todas as caraterísticas históricas e da sua evolução, ressaltando as principais ideias, conceitos, e acontecimentos históricos marcantes além das realizações humanas a partir de seu domínio.

Porém é importante dizer que em alguns períodos é de fato impossível dividir arte e arquitetura principalmente em seu aspecto estético, sendo assim o ensino de Arquitetura perpassa por extremos, em uma ponta as questões tecnológicas dos materiais, das novas formas de construção e no outro a necessidade de conhecer e utilizar na prática tecnologias primitivas como o desenho, e a produzir um conceito estético assim como o fez toda a humanidade desde as pirâmides aos museus, guardiões da pratica artística anterior ao modernismo, quando a obra dada por pronta, não requeria a interação do público, exceto para sua contemplação. Como afirma ZEVI, (2009)

> Antes de mais nada, parece absurda a tese segundo a qual as formas arquitetônicas seriam determinadas pela técnica construtiva. Com frequência, assistimos até na historia ao processo inverso: as formas repetem uma técnica já superada nos fatos. Por exemplo, as formas egípcias continuam a modelar-se segundo a aparência dos ramos primitivos, quando há séculos o material adotado é a pedra; as ordens gregas obtêm seus perfis dos elementos de madeira do templo arcaico e os traduzem no mármore; as paredes em bossagem da alta Renascença são trabalhadas de modo completamente independente dos reais silhares de pedra; o século XIX coloca falsos silhares sobre o reboque e adoça as paredes com mármores e madeiras pintadas; mesmo as atuais construções de concreto, em vez de explorar as imensas possibilidades de resistência continua de um material que pode ser modelado antigeometricamente, como na torre de Einstein, de Mendelsohn (...)

Partindo dessa premissa, não é possível que se percam as qualidades tão características da arte tecnológica, pois como pensar em locais de exposição, em nosso contexto atual, que não permitam o toque e a interação? Segundo Domingues (1997), a revolução das tecnologias põe fim à noção de espetáculo em que a arte é assistida e interpretada como um ato puramente mental.

A arte puramente contemplativa assume um status de referência e quando aparece o faz como imagem passível a interferência, perdeu sua materialidade mas não sua essência, pois permite além da contemplação a participação e dá ao expectador condição de fazê-lo também. Surge então um novo espectador, mais participativo que através de interfaces tem acesso a obra proposta, a contemplação é substituída pela relação, logo

> O expectador não está mais diante da "janela" limitado pelas bordas de uma moldura, com pontos de vista fixos. Ou seja, não é mais alguém que está fora e observa uma "obra aberta" para interpretações. Com a interatividade própria das tecnologias digitais e comunicacionais surge a metáfora da "porta aberta". Pode-se entrar nas informações, que não são mais fechadas ou simples fachadas. Domingues (23)

Sabe-se que a revolução tecnológica invade todos os campos da atividade humana, a religião, a indústria, a ciência, a educação. Estamos cada vez mais utilizando a cada dia e com mais intensidade as redes de comunicação, a informação computadorizada. A humanidade está marcada pelos desafios políticos, econômicos e sociais decorrentes das tecnologias. A arte tecnológica também assume essa relação direta com a vida, gerando produções que levam o homem a repensar sua própria condição humana.

> O que cada vez menos está sendo discutido é a matéria, as formas em estados permanentes, o lugar como um espaço imutável. Geografias se fundem e são transplantadas, corpos se tocam no planeta, o mundo é um grande organismo vivo que circula nos vasos comunicantes das redes. (Diana Domingues, 1997)

O olhar sensível a estética, próprio do arquiteto e urbanista pode transformar o modo de pensar as edificações e, principalmente, a conformação das cidades, e sendo ele um cidadão inserido em seu contexto tecnológico, abre espaço para percepções que primam pelas nuances e diferenças, favorecendo a observação de sutilezas e detalhes que podem até mesmo auxiliar a compreensão de si mesmo como habitantes das cidades.

O que dizer do espaço em que se encontra o professor arquiteto sendo que o ensino da arte e da arquitetura intrinsicamente tem uma "dupla face" segundo Ferreira, conservador e vanguardista ao mesmo tempo? Conservador – no sentido de preservar, reter, resguardar (quem ensina, ensina algo que aprendeu com alguém) e vanguardista – quando requer e impulsiona mudanças, a transformação e o novo.

Os educandos do contexto atual demonstram ter uma vivência e um entendimento próprio da vida, o que lhes autoriza a ir em busca de sua verdade sobre as coisas do mundo.

3 CULTURA DIGITAL E O MAL ESTAR DOCENTE

As questões do mal estar docente vem sendo discutidas em todo o mundo e por vezes chegando a aparentar um discurso apocalíptico, porem são questões cotidianas e que refletem

unicamente o cotidiano educacional do país perpassado de norte a sul e com diferenças extremadas em todas as esferas. O mal estar docente caracteriza-se como a dor do profissional docente que está entre o que deve fazer e o que efetivamente consegue fazer. Na maioria dos casos esse profissional adoece justamente no momento em que atinge seus objetivos. Ocorre quando os recursos pessoais do trabalhador parecem estar perdidos ou insuficientes, não proporcionando os resultados previstos, faltam estratégias de enfrentamento.

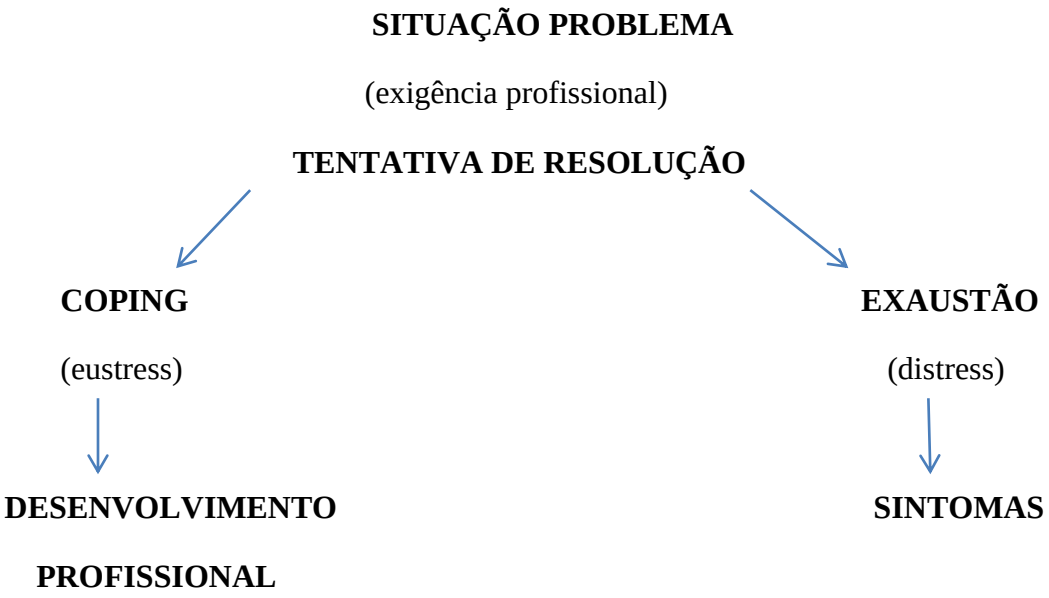
Essas estratégias são construídas a partir da otimização do estresse que pode ser dividido em: eustress (estresse bom) é otimização do comportamento adaptativo de tal forma que no futuro ao ser confrontado com situação idêntica o indivíduo terá maior probabilidade de resolvê-la; e o distress (estresse mau) que pode ser definido como uma má adaptação à situação de exigência.

O estresse faz parte do dia-a-dia, mas quando as exigências são: intensas, excessivas, prolongadas ou imprevisíveis; ou quando o sujeito não possui as competências apropriadas para lidar com essas exigências, surgem os sintomas de distress que se não revertidos podem declinar para o mal estar docente.

Os sintomas do distress podem ser divididos em:

- Bio-fisiológicos: hipertensão arterial, suores, dores de cabeça frequentes, fadiga crônica, perda ou aumento de peso, insônia, úlceras ou desordens intestinais, menor resistência as infecções.
- Comportamental: absentismo, postura conflituosa, abuso de álcool ou de drogas, falta de empenho profissional.
- Emocional: distanciamento afetivo, impaciência, irritabilidade, frustração, apatia, perda do envolvimento e entusiasmo emocional, sensação de pressão constante ou de ter muito para fazer e pouco tempo.
- Cognitivo: diminuição da autoestima, dificuldade na tomada de decisões.

A estrutura psicológica percebida antes da tomada de decisão pode ser observada no esquema abaixo:



Esteve (1999) cita duas ordens de indicadores desse mal estar, os de aspecto secundário ou contextual e os de aspecto primário ou principal.

Os fatores principais agem diretamente sobre a atuação do professor em sala de aula e estão na categoria dos recursos materiais e condições de trabalho, como por exemplo a ocorrência de violência nas instituições escolares, o esgotamento docente e o acúmulo sobre o professor

Já os fatores secundários tem relação com as condições do ambiente em que se exerce a docência, a modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização; a função docente que abrange as contestações e contradições enfrentadas na sala de aula ou ainda de forma intrapessoal; as modificação do apoio do contexto social; os objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento e a imagem do professor que habitualmente está calcada nas imagens de referencia deste ou ainda em sua auto estima.

Estes fatores de aspecto secundário são aqueles que se referem ao contexto em que se exerce a docência e, quando isolados, tem significado intrínseco, mas seu acúmulo influencia diretamente sobre a auto imagem do professor, seja pessoal ou profissional, podendo gerar uma crise de identidade ou, em casos mais extremos, a auto depreciação do ego.. Segundo Esteve “a ação desse segundo grupo de fatores é indireta, afetando a eficácia docente ao promover uma diminuição da motivação do professor no trabalho, de sua implicação e de seu esforço” (Esteve, 1999, p.27).

Muito educadores enfrentam cotidianamente o fato de que a Universidade mudou, e o saber antes imutável se reconfigura velozmente e não somente ele, mas seus instrumentos de acesso também. Então não se trata apenas de o professor manter-se atualizado em conhecimento para não explicar conteúdos já defasados, é uma questão maior, que perpassa situações que envolvem seu discernimento sobre a escolha dos conteúdo que serão substituído por outros, mais úteis ao aprendente no futuro. Prepara-se e ensina-se para o amanhã, mas como preparar e antever esse amanhã?

Segundo ESTEVE(1999)

> O professor tem que empreender uma nova tarefa. Já não pode satisfazer-se em atualizar periodicamente o que aprendeu em seu período de formação. Agora muitos professores vão ter que renunciar a conteúdos que vinham explicando durante anos e terão de incorporar outros de que nem sequer se falava quando começaram a ser professores (p.37)

Assim como já acontece com outras profissões, os professores também terão que refazer procedimentos e assimilar as transformações no seu trabalho, essas profundas mudanças no fazer profissional acarretam de alguma maneira crises de identidade, decorrente dos mecanismos de resistência à mudança e a inovação.

CODO (1999), nos alerta para a necessidade da identidade desse professor estar bem estruturada para que sirva de suporte em futuras situações de conflito. Por sua vez, as *atribuições causais de conflito* nominadas por Jesus (1998) que são: indisciplina, desinteresse e insucesso escolar, que para o professor estão diretamente vinculadas a sua individualidade pedagógica que abrange seu empenho e sua responsabilidade no fracasso de seus alunos na aprendizagem.

O conjunto de exigências que o profissional tem que cumprir no dia a dia, nesse caso específico, adequação as tecnologias de que nem sempre dispõe e ainda a rápida mudança ocorrida no público discente a cada dia mais desmotivado, sem interesse e indisciplinados; aliados a falta de suporte afetivo acabam por exceder seus recursos disponíveis. Para ABRAHAM (1986), "O professor não tarda a aprender que se encontra só para esse combate; não pode compartilhar sua inquietude com os outros adultos nem tampouco mostrá-la como uma debilidade (p.49)".

Precisa de suporte afetivo de seu grupo, mas se tem não o percebe com precisão, e essa ansiedade o impede de qualquer possibilidade interna na busca por contato social.

Temos como consequência um conjunto de fatores, insatisfação, esgotamento, ansiedade que o conduzem ao estresse profissional e estão de alguma forma relacionadas a necessidade de ser aprovado, de não cometer erros e principalmente de ter um controle sobre o que acontece no cotidiano escolar.

Esse emaranhado de relações profissionais e afetivas, construído na sala de aula e na própria Universidade pode ser de grande relevância para o professor, mas para isso é preciso que este possa se adequar as novas exigências tecnológicas e aos novos alunos que ano a ano vem oferecendo mais obstáculos e desafios.

Os anseios, a insegurança e as crenças irracionais de sucesso e desempenho, que são por exemplo, a ideia de que algumas pessoas são dotadas de "dom", - pensamento característico de profissões ditas de "cunho pessoal" como a de professor e médico – acontecem quando o grau de alienação de si mesmo é maior e amplia as dificuldades particulares de comunicação inter e intrapessoais. Esses conceitos estão relacionadas à necessidade de ser perfeito, de ser constantemente aprovado, de nunca cometer erros e de ter um controle contínuo das situações que ocorrem em sala de aula, porem tornam os professores mais vulneráveis e predispostos a desenvolverem sintomas de mal estar docente.

Esta situação somente poderá ser revertida num percurso de auto avaliação e reciclagem de conhecimentos, transcorrido de forma constante e onde se possa reestruturar as imagens mentais em relação a figura ideal de professor, partindo então para a obtenção de uma imagem mais real que permita os erros como uma possibilidade construtiva frente ao processo da docência.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário que os professores pensem nas mudanças ocorridas no que diz respeito ao ensino da arquitetura, o uso de tecnologia em relação ao público da educação. Essas transformações ocorrem no âmbito do comportamento apresentado pelos estudantes no contexto escolar e na forma como os professores percebem esse momento diferente, levando em consideração que os estudantes não se contentam somente em aceitar a autoridade do adulto/professor e, portanto, procuram questioná-la pondo em prova sua real necessidade e validade quando, muitas vezes, entendem o contexto escolar sob outra perspectiva.

Frente as atuais descobertas tecnológicas é premente a reformulação e adequação dos cursos de formação bem como da própria Universidade, que pode fazer uso de estratégias de enfrentamento que tem por finalidade gerir o estresse profissional e criar condições para que o profissional aprenda a ser mais resiliente.

Entre elas, ampliar os debates entre o grupo, refletindo sobre suas necessidades e expectativas, sobre seu cotidiano escolar, sobre estratégias usadas de forma individual que

deram resultados positivos e que podem ser utilizada por todos. Um debate que resulte em decisões de arriscar-se e de se engendrar por novos caminhos.

Nóvoa (1995) propõe um triplo movimento na formação que envolve três dimensões que possibilitam a construção da identidade docente:

O *desenvolvimento pessoal* (produzir a vida do professor, com pensamento autônomo, autoformação participada e investimento pessoal);

O *desenvolvimento profissional* (produzir a profissão docente em uma dimensão coletiva, valorizando os saberes, com autonomia contextualizada e participação na implementação de políticas públicas);

O *desenvolvimento organizacional* (produzir a escola como um verdadeiro ambiente educativo, em que trabalhar e formar adquirem uma só dimensão, percebendo-a como um espaço não só de trabalho, mas de estudo e (re)construção do conhecimento docente e discente).

A construção de uma identidade profissional e pessoal e talhada no cotidiano, não existindo a curto prazo uma ação capaz de reverte-la, portanto se faz necessário possibilitar o treinamento para a implementação das dimensões propostas por Nóvoa.

Para que se atinja um patamar suficiente de bem estar no exercício da profissão, deve-se passar por caminhos que englobam desde as questões metodológicas até as referentes aos processos e experiências mais pessoais e particulares da natureza humana.

Assim sendo, pode-se apontar o desenvolvimento de resiliência que é a capacidade de viver e assumir as situações conflitivas que são parte integrante do desenvolvimento pessoal e profissional, procurando os fatores que podem estar na base da sintomatologia apresentada, para resolver a situação.

Resta aos docentes que se propõe a responder a essas expectativas o enfrentamento de um profundo e exigente desafio pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A. (org.) **El Enseñante es tambien una persona.** Barcelona: Gedisa, 1986.

_____ (org.) El mundo interior dos enseñantes. Barcelona: Gedisa. 1987.

CODO, W. (coor.) **Educação:** carinho e trabalho – Burnout, síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

DOMINGUES, D. (org.) **A arte no século XXI:** a humanização das tecnologias. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997. – (Primas)

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente – a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP, EDUSC, 1999.

JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores – estratégias para realização e desenvolvimento profissional.** Coimbra, FIG, 1998.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Vida adulta:** personalidade e desenvolvimento. Porto Alegre: Sulina, 1978.

ZEVI, Bruno. **Saber ver a Arquitetura.** São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2009

A ARQUITETURA E O URBANISMO PARA A CIDADANIA: LEVANTAMENTO E ANÁLISE DA ACESSIBILIDADE DOS PASSEIOS PÚBLICOS EM QUADRA CENTRAL URBANA DE IJUÍ / RS

Hugo Henzel Steinner[1]
Tarcisio Dorn de Oliveira[2]
Lia Geovana Sala[3]

Resumo: A presente pesquisa intenta verificar a acessibilidade dos passeios públicos de uma quadra central urbana na cidade de Ijuí/RS, refletindo teoria e prática. Primeiramente o trabalho desenvolve-se através de um embasamento teórico e após, através de um estudo *in loco* no respectivo local de análise. A quadra situa-se em área central urbana de Ijuí, onde localiza-se a Escola de Ensino Fundamental Ruy Barbosa, entre as ruas Benjamin Constant, Álvaro Chaves, Quinze de Novembro e Vinte de Setembro. Relata que os passeios públicos são patológicos e perigosos aos pedestres deficientes, não respeitando a norma e a literatura da boa execução desses serviços. Observa-se que as condições de acessibilidade dos passeios públicos deste entorno apresentam deficiências de construção e de manutenção encontradas na faixa livre, piso tátil, faixa de serviço e meio fio. No entanto, a inclusão social é diretamente ligada a acessibilidade e mobilidade urbana onde a fala de acesso e locomoção adequada causa problemas a pessoas portadoras de necessidades especiais, impedindo estas de exercerem suas atividades sociais e cidadãs.
Palavras-chave: Espaço urbano. Calçadas. Rampas.

ARCHITECTURE AND URBANISM FOR CITIZENSHIP: SURVEY AND ANALYSIS OF ACCESSIBILITY OF PUBLIC TOURS IN URBAN CENTRAL QUARTER OF IJUÍ / RS

Abstract: The present research tries to verify the accessibility of the public walks of a central urban block in the city of Ijuí / RS, reflecting theory and practice. First, the work is carried out through a theoretical basis and then, through an on-site study at the respective place of analysis. The court is located in the central urban area of Ijuí, where the Ruy Barbosa Elementary School is located, between Benjamin Constant, Álvaro Chaves, Quinze de Novembro and Twenty-September streets. It reports that public walkways are

[1] Bacharel em Engenharia Civil pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. E-mail: hugo_steinner@hotmail.com.
[2] Doutorando em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Mestre em Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. Docente dos Cursos de Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo da UNIJUÍ. Coordenador do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias - GTEC (DCEENG/UNIJUÍ). E-mail: tarcisio_oliveira@unijui.edu.br.
[3] Mestra em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Bacharel em Engenharia Civil pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Docente dos Cursos de Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo da UNIJUÍ. Integrante do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias - Gtec (DCEENG/UNIJUÍ). E-mail: lia.sala@unijui.edu.br.

pathological and dangerous to disabled pedestrians, not respecting the norm and literature of the proper execution of these services. It is observed that the accessibility conditions of the public tours of this environment have deficiencies of construction and maintenance found in the free range, tactile floor, service range and half-wire. However, social inclusion is directly linked to accessibility and urban mobility where the speech of access and adequate locomotion causes problems for people with special needs, preventing them from exercising their social and citizen activities.
Palabras-clave ou Keywords: Urban Space. Sidewalks. Ramps.

1 INTRODUÇÃO

O entendimento da necessidade de se introduzir pessoas com deficiências físicas ao dia-a-dia de todos, não apenas na concepção da presença das mesmas, mas de uma condição ampla e participativa, acaba possibilitando então a inclusão destas. Compreende-se como um processo em que a sociedade se ajusta para receber em seus grupos sociais as pessoas com deficiências ou mobilidade reduzida e estas, por sua vez, passam a conseguir realizar suas devidas ações na sociedade (BRASIL, 2007).

Segundo a NBR 9050 (ABNT, 2015) acessibilidade tem por conceito possibilitar a condição de alcance, percepção e entendimento para aplicação com segurança, autonomia em edificações, espaços mobiliários, elementos e equipamentos urbanos. Complementarmente, acessibilidade de acordo com Araújo (2009) um certo local, ao ser edificado, deve estar acessível a todos, e ser capaz de oferecer ocasiões igualitárias. Nessa perspectiva, Raia Jr.et al. (1997) entendem acessibilidade uma forma dos indivíduos transporem uma separação social tendo como objetivo conseguirem realizar suas atividades cotidianas.

Na arquitetura e engenharia civil os debates se dão sobre a adaptação de ambientes já construídos de forma a transformá-los acessíveis a todos, tendo em vista a estrutura física construída e os investimentos financeiros que exigem. Estes fatos tornam a inclusão de disciplinas relacionadas ao projeto arquitetônico e ao desenho urbano como necessárias, de forma que o conteúdo alusivo à acessibilidade como porção das matérias destes cursos de graduação (CORRÊA et al., 2004).

A Constituição Federal coloca o direito aos portadores de deficiência do exercício efetivo da cidadania e da convivência social, dessa forma, garantindo o direito ao trabalho, educação, saúde e lazer. A Lei n° 10.098, p. 1, de 19 de Dezembro de 2000, coloca normas, critérios e exigências para a promoção da saúde e a acessibilidade das Pessoas com Necessidades Especiais (PNE) em qualquer lugar, que possuam mobilidade reduzida, seja ela adquirida ou nata, devem ser eliminadas as barreiras e obstáculos nas vias e espaços

públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e comunicação (BRASIL, 2000).

Avelar e Carvalho (2010) colocam que a acessibilidade é um dos principais fundamentos para a qualidade de vida e o exercício da cidadania pelas pessoas portadoras de deficiências. Ainda, os autores ressaltam que, por mais que se tenha consciência do regulamento que determina a eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanas, nota-se que a acessibilidade nos espaços em geral é muito restrita no país. Relatam ainda que, dessa forma, muitos portadores de deficiência encontram dificuldades de locomoção nas vias públicas e de acesso aos transportes públicos. Esses indivíduos são vítimas de inúmeros constrangimentos, que inviabilizam o exercício pelos direitos à educação, à saúde e ao trabalho.

Propõe-se neste trabalho a verificação da acessibilidade dos passeios públicos no intuito de realizar uma reflexão entre a teoria posta por autores, leis e normativas sobre o tema e as condições reais que se encontra a área escolhida na área urbana central da cidade de Ijuí/RS.

2 METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado com embasamento em referências bibliográficas e tem como premissa métodos discursivos de apresentação teórica dos fatos, tendo como fontes a ABNT NBR 9050, Lei Nº 9.503, a cartilha de projeto de calçadas acessível, artigos que tratam o assunto em questão bem como imagens de autoria própria, sites, livros. Em um segundo momento, faz-se um estudo in loco na área central urbana de Ijuí/RS, a quadra é composta pelas ruas Benjamin Constant, Álvaro Chaves, Quinze de Novembro e 20 de Setembro, no bairro Centro.

3 DESENVOLVIMENTO

A colônia inicialmente chamada de “Ijuhy”, foi fundada em 19 de outubro de 1890, na língua Guarany, “Ijuhy” significa “Rio das Águas Divinas”. A colônia recebeu imigrantes de várias nacionalidades, inicialmente foi coordenada pelo diretor Augusto Pestana, a cidade teve um impulso ao desenvolvimento quando em 1899, incentivou-se o assentamento de colonos que possuíam conhecimento agrícola, especialmente de colônias mais antigas do estado.

Hoje a cidade é conhecida como a Terra das Culturas Diversificadas, Cidade Universitária (devido a UNIJUÍ), Colméia do Trabalho e Terra das Fontes de Água Mineral.

Localiza-se no noroeste do Estado, num entroncamento rodoviário de passagem obrigatória para o Mercosul, e a 395 km de Porto Alegre, é uma cidade que possui potencial a nível estadual (MUNICÍPIO DE IJUÍ, [201-?]).

Conforme o Código de Trânsito Brasileiro (BRASIL, 1997), o passeio é parte da calçada ou da pista de rolamento, neste último caso separado por pintura ou elemento físico, livre de interferências, destinado à circulação exclusiva de pedestres e, principalmente, de ciclista. Ainda o mesmo Código observa que calçada é parte da via, normalmente segregada em um nível diferente, não sendo destinada para circulação de veículos, para uso exclusivo de pedestres e, quando possível, à locação de mobiliário urbano, sinalização, vegetação, e outros fins.

O Plano Diretor de Ijuí, 2012, coloca que é obrigatória a construção e a pavimentação dos passeios em todas as vias, exigindo que os passeios tenham nas equinas, o meio-fio rebaixado para acesso aos deficientes físicos, também, que os mesmos são de uso público irrestrito, sob guarda e conservação do Poder Público Municipal.

Constatado pela SMPDS (2012), faixa livre é a área do passeio ou calçada indicado unicamente à circulação de pedestres; faixa de serviço é destinada à disposição de árvores, rampas de acesso para veículos ou para portadores de deficiências, postes de iluminação, sinalização de trânsito e mobiliário urbano do tipo bancos, telefones públicos, caixas de correio etc; faixa de acesso é o espaço em frente a um imóvel ou terreno, a qual pode estar a vegetação, rampas, toldos, propaganda e mobiliário móvel, como mesas de bar, desde que não obstruam o acesso a estes imóveis.

Calçada rebaixada de acordo com NBR 9050 (ABNT, 2015) é uma rampa construída ou locada na calçada ou passeio, atribuído a favorecer a concordância entre os níveis do leito carroçável e a via de pedestres. E em concordância com NBR 9050 (ABNT, 2015) rampa é tida como, inclinação da superfície de piso longitudinalmente ao curso de caminhamento. Entretanto são consideradas as mesmas com declividade igual ou superior a 5%.

Em harmonia com a NBR 9050 (ABNT, 2015), piso tátil caracteriza-se por textura e cor contrastantes em referência ao piso adjacente, servindo de orientação, especialmente, às pessoas com deficiência visual ou baixa visão são de duas características: piso tátil de alerta e piso tátil direcional.

A quadra de estudo (Figura 1) é onde se localiza a Escola de Ensino Fundamental Ruy Barbosa, localizada no centro de Ijuí, a quadra é composta pelas ruas Benjamin Constant, Álvaro Chaves, Quinze de Novembro e 20 de Setembro, no bairro Centro.

A edificação que existe na quadra, é de uma escola muito antiga, conhecida como

Escola de Ensino Fundamental Ruy Ramos, e no entorno da mesma, têm-se uma zona mista com um volume grande de comércio, como, banco, academia, loja de materiais de construção, entre outros, e, algumas residências, por ser área central da cidade, é uma área movimentada, onde transitam pessoas durante vários horários, e como é uma escola, têm-se também a circulação de crianças, porém, essa, só acontece nos horários de início e fim de expediente. Também um tráfego viário intenso, devido à localização do entorno. Na figura 1, temos a imagem do entorno.

Figura 9 - Mapa do entorno e posição das fotos

Fonte: Google Maps, 2018

Oliveira e Bins Ely (2006, p.1261) colocam acessibilidade como: "Condição de movimento nos percursos horizontais e verticais e sua continuidade. É a possibilidade de deslocar-se de forma independente em percursos livres de obstáculos, que ofereçam conforto e segurança ao usuário". Também, têm-se por acessibilidade, segundo Lanchoti (2006), uma condição de aproximação com autonomia e segurança, a determinados espaços, elementos, diversos, proporcionando a realização de todas as atividades características e de uso específico, que possam oferecer.

Nesse sentido, a acessibilidade nos dias atuais é de suma importância. As pessoas que

possuem deficiências também possuem o direito de livre acesso a qualquer lugar, e, os passeios públicos, são ponte destes mesmos para o acesso a lugares que desejarem estar, logo, cabe aos profissionais responsáveis por estas edificações, possibilitarem a estes, não serem prejudicados de qualquer forma, para transitarem livremente.

Segundo SMPDS (2012), para garantir acesso, conforto e segurança nas calçadas, devem ser considerados alguns aspectos:

- Pisos e texturas;
- Área de circulação livre (passeio);
- Área de implantação de equipamentos e mobiliários urbanos;
- Guias rebaixadas para pedestres;
- Guias rebaixadas para veículos;
- Sinalização e comunicação;

Ainda segundo SMPDS (2012), os pisos e passeios, devem ser antiderrapantes sob qualquer condição que seja apresentada, além de serem firmes regulares e estáveis para o uso. Os pisos devem respeitar o tipo já existente nas edificações vizinhas, mantendo o padrão. A inclinação transversal mínima é de 1%, e a máxima após implantação é 3%.

Também, SMPDS (2012), coloca que, devem ser utilizadas diferentes texturas e cores, oferecendo mais conforto e segurança ao usuário, e, também diferenciando os ambientes do passeio. Podem ser marcados com diferentes pisos, fazendo com que seja criada uma identidade para os espaços públicos.

SMPDS (2012), também coloca que, a sinalização tátil no piso, tem função de guiar o fluxo e direcionamento no percurso de circulação ao deficiente visual. Dois tipos, piso tátil de alerta e piso tátil direcional. Compostos de faixas feiras a partir de relevos que são percebidos pelo toque da bengala, e/ou, toque da sola do calçado utilizado.

A NBR 9050 (2015), apresenta que a largura dos rebaixamentos deve ser igual a largura das faixas de travessia de pedestres, quando o fluxo dos mesmos for maior que 25 pedestres/min/m. Porém, em locais que esse fluxo for inferior, e houver alguma interferência que impeça o rebaixamento da calçada por toda o comprimento da faixa de pedestres, admite-se o valor mínimo de 120cm.

Na figura 2 observa-se a esquina formada pelas ruas Álvaro Chaves e Quinze de Novembro, e será analisada através das rampas, rebaixes e pisos que nela encontram-se.

Figura 10 - Esquina Nordeste

Fonte: Autoria Própria

Observa-se que a área de circulação livre, encontra-se com piso que apresenta patologias, não apresentando uma condição regular, e/ou, segura para o usuário. Ainda, sobre o piso, nota-se que não apresenta textura tátil no piso ao deficiente visual, de nenhum tipo, alerta ou direcional, nota-se a faixa de serviço, com mobiliário urbano e vegetações que não atrapalham o fluxo de pedestres, porém, um pouco deficitária, os rebaixamentos da mesma, encontram-se também patológicos, e até quase não utilizáveis, pois o seu estado apresenta risco aos usuários deste trecho, além do piso do mesmo encontrar-se patológico da mesma forma.

Na figura 3 observa-se a esquina formada pelas ruas Álvaro Chaves e Benjamin Constant, e também será analisada através das rampas, rebaixes e pisos que nela encontram-se.

Figura 11 - Esquina Noroeste

Fonte: Autoria Própria, 2018

Nota-se que a faixa livre encontra-se deficitária, as patologias oferecem risco ao usuário da mesma, tampouco apresenta piso tátil direcional ou piso tátil de alerta, não se encontrando numa condição boa para o deficiente visual. Na faixa de serviço, a vegetação e o mobiliário urbano não atrapalham o fluxo de pedestres, porém encontram-se um pouco

irregulares. O rebaixamento encontra-se também precário e patológico, também não possuindo a sinalização necessária para uso nem o piso tátil.

Na figura 4 observa-se a esquina formada pelas ruas 20 de Setembro e Benjamin Constant, e também será analisada através das rampas, rebaixes e pisos que nela encontram-se.

Figura 12 - Esquina Sudoeste

Fonte: Autoria Própria, 2018

Constata-se que a faixa livre para fluxo de pedestres encontra-se com patologias no piso, frisa-se também a falta de piso tátil direcional e piso tátil de alerta, contribuindo para riscos ao usuário da mesma. A faixa de serviço com mobiliário urbano e vegetação situa-se fora da faixa livre, ou seja, não interferindo na circulação da faixa livre, porém, encontra-se levemente patológica. O rebaixe do meio fio para acesso de cadeirantes não está de acordo, apresenta patologias, falta de sinalização, e, por estar anormal acaba que o uso da mesma pode apresentar perigo.

Na figura 5 observa-se a esquina formada pelas ruas 20 de Setembro e Quinze de Novembro, e também será analisada através das rampas, rebaixes e pisos que nela encontram-se.

Figura 13 - Esquina Sudeste

Fonte: Autoria Própria, 2018

Repara-se que a faixa livre encontra-se com patologias no piso, aos usuários a consequência é o risco. Também, a faixa localiza-se sem piso tátil direcional e piso tátil de alerta, causando problemas aos deficientes visuais. A faixa de serviço com mobiliário urbano e vegetação não atrapalha o fluxo da faixa livre, porém, ainda assim, situa-se com patologias. O rebaixamento também se encontra sem sinalização aos usuários, e, com piso patológico e irregular, o que oferece risco aos cadeirantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A quadra da Escola de Ensino Fundamental Ruy Ramos foi escolhida, devido a seu grande marco no município de Ijuí, por ser uma das mais antigas escolas no município, a mesma carrega grande parte da história da nossa cidade. Nesse entorno, foram analisadas as condições do passeio público do mesmo, as condições da faixa livre, da faixa de serviço, do piso e do rebaixamento de acesso a cadeirantes, pois são condições que possibilitam a acessibilidade do usuário deficiente físico ao passeio, que por sua vez, possibilita ao pedestre deslocamento confortável e seguro ao longo do seu trecho.

No estudo, observaram-se patologias ao longo do trecho, encontradas na faixa livre, na forma de buracos, elevações, entre outros, bem como a ausência do piso tátil direcional e piso tátil de alerta, causando risco ao usuário deficiente visual da mesma. Na faixa de serviço, os mobiliários urbanos e vegetação não causam nenhum empecilho para a faixa livre, apenas apresentam algumas irregularidades. O rebaixamento do meio fio, apresentou-se deficitário, sem sinalizações e com piso irregular e inadequado para uso, em alguns casos, impossibilitando o acesso do cadeirante no passeio.

Nota-se que a fiscalização para que os passeios públicos consigam receber pessoas com necessidades especiais é tolerante, pois se constatou todas as patologias e irregularidades descritas neste artigo. Pode-se dizer que a inclusão social está basicamente relacionada à

acessibilidade, principalmente em passeios públicos. A falta de acesso às calçadas faz com que pessoas que possuem necessidades especiais fiquem restritas à certos locais, impedindo assim que exerçam as atividades que desejam ou que construam uma vida social. Além da restrição de acesso, a falta de adaptação dos passeios pode expor as pessoas com necessidades a quedas ou a acidentes.

As normas técnicas objetivam padronizar e uniformizar edificações e estruturas, tornando-as cada vez mais acessíveis. Todavia, além da barreira física, é necessário que se vença a barreira cultural, revestida de preconceito e ignorância. Esta luta, por sua vez, demanda tempo e esforços contínuos para que se tenha êxito, pois é preciso que a concepção de cada indivíduo seja transformada a fim de que se chegue ao entendimento de que somos todos iguais e necessitamos usufruir de direitos comuns.

A cidadania é construída a partir da participação de todos os cidadãos e não é inerente ao credo, à condição social ou financeira e, muito menos, à condição física de cada pessoa. O pleno exercício da cidadania está intimamente ligado à acessibilidade, pois inclui também o direito de todo ser humano à livre locomoção, autônoma e sem impedimentos que qualquer natureza. Sem acessibilidade não há cidadania.

Cidadania, por ser um conceito de todos, relaciona-se com o fato do cidadão ter direito de ir vir, trabalhar, ter lazer, saúde e educação, logo, esse conceito, associa-se diretamente com a acessibilidade, uma pessoa com mobilidade reduzida, também tem os mesmos direitos de uma pessoa sem deficiências, ou não portadora de necessidades especiais, logo, estão previstos todos os ajustes em mobiliários urbanos e espaços urbanos para estas pessoas usufruirem de seus direitos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carolina Dutra; CÂNDIDO, Débora Regina Campos; LEITE Márvio Fonseca, **Espaços públicos de lazer:** um olhar sobre a acessibilidade para portadores de necessidades especiais. Volta Redonda, RJ, 2009, 43 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, Rio de Janeiro, RJ, 2015.148 p.

AVELAR, S. A.; CARVALHO, A. M. **Barreiras Arquitetônicas:** Acessibilidade aos Usuários. Revista Enfermagem Integrada, v. 3, num. 1, Minas Gerais, jul./ago. 2010. Disponível em <http://www.unilestemg.br/enfermagemintegrada/artigo/v3/09-barreiras-arquitetonicas-acessibilidade.pdf>

BRASIL. Decreto n. 10098, p.1, de 19 de Dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e

critério básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2000.
Brasil. (1997). Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro, 1997.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de Outubro de 1988. 35. ed, Brasília, 2012

CORRÊA, Andréia Lopres Muniz et al. **Acessibilidade e cidadania:** barreiras arquitetônicas e exclusão social dos portadores de deficiências físicas. In: CORRÊA, Edison José; CUNHA, Eleonora Schettini Martins Cunha; CARVALHO Aysson Massote (Orgs.) (Re)conhecer diferenças, construir resultados. Brasília: UNESCO, 2004.

IJUÍ, Município De. **Lei complementar nº 5630:** Plano diretor. Ijuí: [s.n.], 2012. 108 p.
LANCHOTI, J. A. Construindo a cidade acessível. Brasil Acessível: Programa brasileiro de acessibilidade urbana. Brasília, 1. ed. 2006.

MUNICÍPIO DE IJUÍ. **Histórico**. Disponível em: <http://www.ijui.rs.gov.br/paginas/historico>. Acesso em: 12 mar. 2018.

OLIVEIRA, Aíla Seguin Dias A.; BINS ELY, Vera Helena Moro. Avaliação das condições de acessibilidade espacial em centro cultural: estudo de casos. In: XI Encontro Nacional de Tecnologia no Ambiente Construído – Entac 2006, Florianópolis, 23 a 25 ago. 2006.

Raia Jr, A.A.; Silva, A.N.R.; Brondino, N.C.M. 1997. Comparação entre Medidas de Acessibilidade para Aplicação em Cidades Brasileiras de Médio Porte. In: XI Congresso de Pesquisa e Ensino em Transportes, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: ANPET, 1997. v. 2. p. 997-1008.

SECRETARIA NACIONAL DE TRANSPORTE E DA MOBILIDADE URBANA; Ministério das Cidades. Brasil acessível: programa brasileiro de acessibilidade urbana, caderno 2 – construindo a cidade acessível, 2007, 270 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. Projeto calçada acessível, guia para projetos de espaços públicos, cartilha com informações técnicas, designs, leis e parâmetros urbanísticos de passeios públicos, com a f1inalidade de padronizar e garantir acesso a todos, 2012, 45 p.

ARQUITETURA E CIDADANIA NO BRASIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA DA HABITAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL – HIS DO SÉCULO XIX ATÉ A ATUALIDADE

Larissa Taiane Malmann Feyh[1]
Rafaela Martins Teixeira[2]
Gabriel da Silva Wildner[3]
Tarcisio Dorn de Oliveira[4]

Resumo: O seguinte artigo relata a evolução e o desenvolvimento da habitação de interesse social no Brasil, que descreve as principais questões referente a essa problemática, desde o início da urbanização das cidades até atualmente, refletindo sobre as políticas públicas implantadas em cada período. O agravamento do problema habitacional que se reflete na formação das cidades atualmente, deu-se pelo acelerado crescimento da urbanização no país. O artigo divide-se em três fases: primeiramente apresenta-se a perspectiva histórica habitacional no seu início até o período de 1900, posteriormente analisa-se os problemas e evoluções das habitações criadas pelas políticas habitacionais até os anos 2000 e, por fim, trata-se dos programas realizados até os dias atuais. Desde a constituição dos cortiços por volta da década de 1893, o Brasil passou por diversos projetos habitacionais com o intuito de resolver o déficit das moradias para a população de baixa renda. Diante disso, após analisar os programas implantados durante todos esses anos no nosso país, é possível notar que os principais beneficiados foram as classes de alta renda e a criação das políticas habitacionais apenas escondem os reais problemas, influenciando a evolução das cidades e principalmente as habitações sociais.
Palavras-chave: Habitação social. Políticas habitacionais. Problemáticas. Desenvolvimento.

ARCHITECTURE AND CITIZENSHIP IN BRAZIL: HISTORICAL PERSPECTIVE OF THE HOUSING OF SOCIAL INTEREST - HIS OF THE XIX CENTURY UP TO CURRENT

[1] Estudante do Curso de Arquitetura e Urbanismo – UNIJUÍ. Integrante do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias – Gtec (DCEENG/UNIJUÍ). E-mail: larifeyh@hotmail.com.
[2] Estudante do Curso de Arquitetura e Urbanismo – UNIJUÍ. Integrante do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias – Gtec (DCEENG/UNIJUÍ). E-mail: rafaelamartins_teixeira@hotmail.com.
[3] Estudante do Curso de Arquitetura e Urbanismo – UNIJUÍ. Bolsista de iniciação científica PIBIC-CNPq. Integrante do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias – Gtec (DCEENG/UNIJUÍ). E-mail: wildner.gabriel@gmail.com.
[4] Doutorando em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Mestre em Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. Docente dos Cursos de Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo da UNIJUÍ. Coordenador do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias – Gtec (DCEENG/UNIJUÍ). E-mail: tarcisio_oliveira@unijui.edu.br.

Abstract: The following article reports on the evolution and development of housing of social interest in Brazil, which describes the main issues related to this problem, from the beginning of the urbanization of the cities until today, reflecting on the public policies implemented in each period. The aggravation of the housing problem that is reflected in the formation of the cities today, was due to the accelerated growth of the urbanization in the country. The article is divided into three phases: first the historical perspective of housing is presented at its beginning until the 1900 period, later it is analyzed the problems and evolutions of the housing created by the housing policies until the years 2000 and, finally, treats of the programs carried out to date. Since the establishment of tenements around the 1893s, Brazil underwent various housing projects with the aim of resolving the housing deficit for the low-income population. Therefore, after analyzing the programs implemented during all these years in our country, it is possible to note that the main beneficiaries were the high income classes and the creation of housing policies only conceal the real problems, influencing the evolution of cities and especially housing social policies.
Keywords: Social habitation. Housing policies. Problems. Development.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Piccini (2004), o crescimento urbano populacional, ocasionado pelo fim da escravatura e o início da industrialização, provocou alterações na estrutura da cidade. Para comportar a grande massa de trabalhadores, moradias populares, como cortiços e vilas operárias, foram criadas no fim do século XIX. Devido a insalubridade destas habitações, no período da República Velha, o conceito de Habitação de Interesse Social – HIS começou a ser pensado no Brasil visando a melhoria na aparência da cidade, bem como, no conforto daqueles que nela habitam.

Os programas vinculados a HIS caracterizam-se por viabilizar a aquisição de moradias adequadas àqueles que possuem baixa renda. Este, com apoio do Poder Público, permite que muitas famílias consigam ter um lar digno, com acesso à via pública, abastecimento de água, tratamento de esgoto e energia elétrica (CAIXA, 2018). No entanto, durante muitos anos, tais programas não visavam beneficiar a população de classe baixa, e realizavam as construções das residências de acordo com a classe privilegiada.

Por muito tempo, de acordo com Rubin e Bolfe (2014), as habitações sociais eram financias pelo poder privado, sendo que o Estado começou de fato a investir nessa área somente na Era Vargas (1930-1945). Já o aperfeiçoamento dessas moradias populares no país, deu-se gradativamente através de diversos programas habitacionais desenvolvidos ao longo do tempo, dos quais alguns perduram até hoje. O presente ensaio teórico, retrata o desenvolvimento das habitações sociais no Brasil a partir do século XIX até a atualidade, além de destacar as principais problemáticas e avanços de cada época. O artigo fundamenta-se

em uma revisão bibliográfica relacionando o desenvolvimento histórico da habitação social brasileira.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente revisão teórica estrutura-se em três fases, as quais estão divididas por período histórico. A primeira contempla as habitações do princípio até os anos 1900, nessa fase intensificou-se o crescimento populacional no Brasil, o que ocasionou o surgimento de cortiços e vilas operárias. Já a segunda fase trata do período entre 1900 e 2000, o qual inicia-se com a percepção de salubridade e direito habitacional, influenciado pelo Movimento Moderno, além da criação dos Institutos de Aposentadoria e Pensão (IAPs), a Lei do Inquilinato, Fundação da Casa Popular (FCP) e Banco Nacional de Habitação (BNH). A terceira parte, por fim, refere-se aos acontecimentos nas cidades brasileiras a partir dos anos 2000 e destaca o Projeto Moradia, o Ministério das Cidades, a Política Nacional de Habitação (PNH), o Sistema Nacional de Habitação (SNH), Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e o programa Minha Casa Minha Vida, que persevera até os dias de hoje.

Fase 1: do início até 1900

Para Rubin e Bolfe (2014, p. 202) "tanto o processo de substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho livre quanto o aumento da industrialização tiveram influência no aumento da população urbana". A partir desta afirmação, Tavares et al (2016) apontam que houve um grande fluxo migratório da população rural para as cidades, além dos incontáveis números de imigrantes que vieram ao Brasil a procura de uma qualidade de vida melhor e empregos com salários mais altos. Com a expansão excessiva da população, as cidades não conseguiam abrigar devidamente todas as pessoas, como também fornecer a quantia necessária de habitações, juntamente de uma boa infraestrutura, saneamento básico e serviços primários à nova classe trabalhadora.

Um dos motivos para esse aumento expressivo, como mencionado acima, foi a abolição da escravatura. Muitos negros saíam dos campos em direção a área urbana em busca de alojamentos. Por consequência, os cortiços, chamadas as edificações aglomeradas de baixo custo situadas no centro das cidades, tornando-se comuns no Brasil, pois abrigavam escravos e trabalhadores de baixa renda.

Com o desenvolvimento da industrialização intensificou-se a chegada de imigrantes, o que acarretou no surgimento de vilas operárias. Estas, eram financiadas por donos de fábricas e localizavam-se próximas as indústrias para hospedar os trabalhadores. De acordo com Blay (1985) as vilas fizeram parte de um dos grandes processos de desenvolvimento de habitações no Brasil. Conceituadas como aglomerados de residências localizadas no interior de um terreno, elas possuem entrada conectada tanto com a via pública como com a via interna, para a qual as casas estão voltada**s**, encontrando-se com diversas dimensões e diferentes estruturas internas.

A partir disso, de acordo com Motta (2010), o governo passou a auxiliar as produções dessas habitações de iniciativa privada. Contudo, devido à baixa geração de capital providas dessas obras, as companhias passaram a investir em loteamentos e também em edificações direcionadas às habitações coletivas, localizadas nos centros próximos às indústrias, porém, esses investimentos não se direcionavam à classe de baixa renda, uma vez que ambos possuíam valores muito altos para que essas pessoas tivessem condições de pagar.

Em consequência, com a insalubridade intermitente presente nas moradias dos trabalhadores, muitas doenças e pestes começaram a se espalhar entre a população. Sendo assim, iniciaram-se as reformas sanitárias cujo objetivo era melhorar o saneamento e a limpeza da cidade. Logo, essas residências passaram a ser alteradas, evidenciando a saúde e o bem-estar da população trabalhadora. Não obstante, esses problemas se estendiam também até os cortiços, quais se alastraram devido ao constante aumento populacional e o alto custo dos aluguéis.

Já no término do século XIX, a campanha da higienização e moralização das classes menos favorecidas destacou-se por alterar, baseados nos padrões de higiene, algumas habitações, sendo que boa parte dos cortiços foram desapropriados e demolidos, provocando assim o afastamento de muitas famílias que sem ter para onde ir refugiaram-se no subúrbio, criando dessa forma as favelas.

A política urbana adotada nessa época e ao longo da República velha (1889-1930) visava, de acordo com Rubin e Bolfe (2014):

> O embelezamento das cidades para atrair investimentos estrangeiros na industrialização brasileira, além disso, o centro das cidades passou a abrigar o comércio e serviços, expulsando dali as residências. Assim, o valor dos terrenos próximos ao centro aumentou e somente as classes mais ricas conseguiam pagar por essa localização privilegiada. Desse modo, as mudanças ocorridas mostraram a divisão do espaço urbano entre centro e periferia (RUBIN; BOLFE, 2014, p. 203).

Dessa forma, é a partir do século XVIII que a urbanização se desenvolve. Mas foi

necessário ainda mais um século para que a urbanização atingisse sua maturidade, no século XIX, e ainda mais um século para adquirir as características com as quais a conhecemos hoje (SANTOS, 1993).

Fase 2: de 1900 até 2000

Após os cortiços e casebres serem identificados como os problemas da HIS devido a sua condição precária, na década de 1920, o poder público trazia consigo a manifestação de que as habitações higiênicas seriam a solução para a questão habitacional, substituindo as moradias anteriores. Em sequência, nessa mesma época, os princípios do Movimento Moderno começam a surgir no Brasil com a Semana da Arte Moderna de 1922, sustentando a ideia de edificações mais práticas.

Até a década de 1930, o principal tipo de moradia existente era a casa de aluguel. A construção das habitações sociais estava relacionada à iniciativa privada, e o Estado, por sua vez, não apresentava grande participação nesse setor até a Era Vargas (1930-1945), quando ocorreu um surto urbano e industrial, trazendo consequências na estrutura de muitas cidades brasileiras (RUBIN; BOLFE, 2014).

Ao contrário do que foi visto na República Velha (1889-1930), as novas propostas de habitabilidade deveriam ser viáveis às classes de baixa renda, contando com a assistência do poder público para resolver a situação da questão habitacional que era cada vez mais urgente. Nessa época, os empresários queriam introduzir políticas reais, que fossem capazes de reduzir os valores dos gastos pelos trabalhadores.

Nesse caso, é quando o Brasil entra na Era Vargas que o cenário habitacional se renova e o Estado começa a intervir nesse contexto. O Estado teria que investir em recursos públicos e fundos sociais para que as moradias tivessem boas condições. Diante disso, notou-se que a política de auxílio aos brasileiros gerava resultados positivos e a questão habitacional obteve um papel importante nos programas do Estado Novo. Durante esse período, o objetivo era possibilitar a casa própria ao trabalhador da classe menos favorecida. Em 1931, foi realizado o I Congresso de Habitação em São Paulo.

> Nele, tratou-se da questão da importância da redução dos custos da moradia para garantir o acesso por parte da população mais carente. Os profissionais envolvidos no evento sugeriram aos demais profissionais da área que deixassem a forma externa e as fachadas das moradias em segundo plano, para dar maior atenção às plantas. Percebe-se também, [...] o incentivo à racionalização do projeto e da construção, recomendadas pela economia de materiais por meio da industrialização e da produção em série [...]. Com o mesmo intuito de baratear as construções, verificou-

> se no I Congresso de Habitação, reivindicações para a efetivação de mudanças nas legislações, principalmente nos Códigos de Obras [...]. (ALMEIDA, 2007, p. 49-50).

Ocorreu o surgimento dos Institutos de Aposentadoria e Pensão - IAPs, antecedidos pelas Caixas e Aposentadorias de Pensões – CAPs. Os IAPs foram as primeiras instituições públicas a investir na questão habitacional. Além de querer sanar o problema habitacional da classe de trabalhadores referentes às indústrias e ao comércio, eles tinham como principal finalidade propiciar melhorias previdenciárias e assistência médica aos seus associados. Almeida (2007) ressalta que a prioridade desses Institutos era proporcionar aposentadorias e pensões aos seus beneficentes, deixando a construção ou a compra de moradias de lado.

A execução dos IAPs no que se diz respeito a habitação social, ficou limitada até 1937, quando com o Decreto nº 1.749, foram criadas as Carteiras Prediais de cada instituto. Sendo por esse decreto que todas as classes de IAPs foram autorizadas a utilizar até metade de suas reservas na construção ou em financiamentos para suas habitações populares. Sobre os conjuntos habitacionais produzidos pelos IAPS, Pantoja (2006) acredita que:

> [...] o nascimento da habitação como uma questão social significou também a formulação de uma nova postura de arquitetura e urbanismo e, sobretudo, de produção, incorporando os pressupostos do movimento moderno como a edificação em série, a padronização e a pré-fabricação como meios de atender a grande demanda existente (PANTOJA, 2006, p.25).

Em 1945, com o fim do primeiro governo Vargas, para Bonduki (1994), findou-se um processo institucional que se direcionava a criação de uma política habitacional sólida para o Brasil. No entanto, a atuação dos IAPs foi determinada como uma política social incompleta, pois apenas os trabalhadores associados tinham o direito de financiar um terreno ou imóvel, excluindo a população das classes ainda mais baixas desse processo. Apesar disso, esse programa social foi representado por um processo muito importante no que se diz sobre concepção de moradias em todo o país, marcando o início dos financiamentos para moradores.

Consequentemente, após o fim dessas Instituições, a própria população começou a buscar soluções para os problemas habitacionais, como a favela e a casa auto empreendida em loteamentos irregulares. Já no campo governamental, o escape encontrado para essa questão foi a Lei do Inquilinato, que buscava regulamentar a relação do inquilino com o proprietário.

A Lei do Inquilinato foi de suma importância para a política habitacional brasileira, visto que não incentivava o aluguel dos trabalhadores e incentivou a iniciativa da casa própria. A partir de 1942, quando então ocorreu o congelamento dos aluguéis, o Estado e os

trabalhadores tiveram que começar a produzir suas próprias moradias, isso devido a uma das crises habitacionais mais graves da história brasileira.

Em decorrência, os preços dos materiais de construção aumentaram, ao contrário do número de unidades habitacionais construídas e para locação que diminuíram. Não bastasse, a crise habitacional (1930-1940) atingiu também a classe média e se agravou ainda mais após a Segunda Guerra Mundial. Mais uma vez a urbanização crescia aceleradamente com o número excessivo de migrações, dessa vez, devido ao progresso econômico atingido durante a guerra. Além disso, o fim do Estado Novo juntamente com os programas criados pelo presidente Getúlio Vargas, também contribuíam para o agravamento da crise no setor das moradias.

A população, por sua vez, reconheceu a proporção da questão habitacional e elegeu Dutra como sucessor de Vargas nas eleições seguintes, qual buscava soluções para esse contexto de acordo com seu planejamento de governo: a instituição de uma Caixa Nacional de Habitação para a construção de 100 mil casas populares. Sendo assim, "em maio de 1946 foi criada a Fundação da Casa Popular (FCP), regulamentada pelo decreto nº 9.218, equivalendo ao primeiro órgão federal a tratar exclusivamente da questão da produção de residências no país" (ANDRADE; AZEVEDO, 2011).

A Fundação da Casa Popular pretendia construir milhares de habitações populares em todo o território brasileiro, voltadas para as pessoas com pouca renda, dentre essas, incluía-se ainda a produção de moradias rurais, além de executar obras de abastecimento de água, esgoto e relacionadas à energia elétrica. Também tinha como objetivo o financiamento de empresas e indústrias no âmbito de habitação social, incluindo as de materiais de construção, buscando uma tentativa de diminuir os custos das construções (BONDUKI, 1994). Diante disso, para Villaça (1986):

> A Fundação da Casa Popular foi o primeiro órgão em escala nacional criado com a finalidade de oferecer habitação popular ao povo em geral. Propunha se a financiar não apenas casas, mas também infraestrutura urbana, produção de materiais de construção, estudos e pesquisas etc. Tais finalidades parecem indicar que houve avanços na compreensão de que o problema da habitação não se limita ao edifício casa, mas que houve pouco progresso na compreensão da faceta econômica e financeira da questão (VILLAÇA, 1986, p.25).

A FCP construía as casas por empreitada e administração direta, mas todos os projetos arquitetônicos eram feitos pelos profissionais da Fundação em todas as regiões. Em relação, a FCP possuía uma ampla variedade de tipologias habitacionais que variavam de lugar para outro, dependendo das condições ambientais de cada um. No geral, as moradias eram geralmente semelhantes, as casas térreas tinham aproximadamente 70m² e os sobrados

cerca de 60m². O projeto da Fundação da Casa Popular falhou, primeiramente porque desde o início, a FCP foi utilizada com fins políticos e, em segundo, a Fundação quase não contava com recursos, e ainda os grupos que seriam mais favorecidos com os projetos estavam desorganizados ou até desinteressados em contribuir na criação de uma política social. Diante aos fatos, a Fundação da Casa Popular foi extinta em 1964 e suas atribuições foram transferidas para o Banco Nacional de Habitação – BNH.

Com a Lei nº 4.380, em 21 de agosto de 1964, o Plano Nacional de Habitação é implementado, dando início ao BNH e ao surgimento de uma nova política habitacional, com o objetivo de controlar o crescimento das favelas e ocupações irregulares. Prioritariamente, ele deveria "orientar, disciplinar e controlar o Sistema de Financiamento Habitacional (SFH), para promover a construção e a aquisição de casa própria, especialmente pelas classes de menor renda" (AZEVEDO; ANDRADE, 2011, p.39-43).

Para Bonduki (2008), o BNH, fundado após o golpe do Estado no ano de 64, foi uma resposta ao governo militar para a forte crise habitacional que estava instalada no Brasil, recorrente a crescente urbanização. O Banco procurava o apoio das massas populares urbanas para então criar um financiamento permanente que estruturasse o setor da construção civil habitacional. O mesmo se mantinha com os recursos do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço - FGTS e do Sistema Brasileiro de Poupança e Empréstimo - SBPE, tendo as Companhias Estaduais de Habitação - COHABs como principais responsáveis pelo atendimento de suas demandas.

Segundo Botega (2007, p. 68), "o BNH, portanto, teria a priori totais condições de ser o grande impulsionador da superação do déficit habitacional brasileiro durante a ditadura militar". Entre o período da sua vigência, de 1964 até 1986, foram financiadas 4,8 milhões de habitações, além de obras de infraestrutura urbana e equipamentos sociais, ligados aos empreendimentos habitacionais. Essa época foi a única em que o Brasil, teve de fato, uma política Nacional de Habitação, tornando o BNH uma das principais instituições financeiras do país e a maior instituição mundial voltada ao problema habitacional.

No entanto, o SFH/BNH não aguentou a crise inflacionária que atingiu o Brasil nos primeiros anos da década de 1980, onde a inflação atingiu índices de até 100% ao ano em 1981 e 1982. Consequentemente, essa crise causou uma grande queda do poder de compra do salário, principalmente da classe média, que havia tornando-se o público alvo das políticas habitacionais desse programa (BOTEGA, 2007). De acordo com Botega (2007) a partir do Decreto nº 2.291 de 21 de novembro de 1986, o presidente José Sarney decretou o

fechamento do Banco Nacional de Habitação tendo suas funções transferidas para a Caixa Econômica Federal.

Após a extinção do BNH, a questão habitacional continuava sendo problema no país. O Brasil estava em uma situação complicada, já que o número de atrasos de pagamento era elevado e o déficit habitacional ainda não havia sido solucionado. Mesmo assim, a crise habitacional se agravou ainda mais sob o comando do presidente Fernando Collor de Mello, no ano de 1990. Foi então que, a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, optou-se pelos municípios uma nova postura diante desse problema, trazendo de volta os financiamentos de habitação e saneamento com base nos recursos do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (RUBIN; BOLFE, 2014).

Após uma avaliação das necessidades de moradia no país e as fontes de financiamento existentes, foi estabelecido um tempo de até quinze anos para dar fim aos problemas, garantindo acesso ao alcance de uma moradia digna para todo cidadão brasileiro (BONDUKI, 2008). Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso foi criado o programa Pró-Moradia, concebido em 1999/2000, que era voltado à urbanização de áreas precárias, e mais uma vez, tinha o propósito de acabar com a questão habitacional no Brasil, de modo a evitar os problemas do passado. Em conformidade com Rubin e Bolfe (2014), seu produto central a ser financiado deixou de ser a casa pronta, os municípios e estados teriam uma maior versatilidade ao definir as opções a serem adotadas, conforme fossem as prioridades e peculiaridades do local. Logo, foi a partir desse programa que surgiu o Ministério das Cidades, encerrando esse período e dando início a uma nova tentativa de sanar os problemas de habitabilidade no Brasil.

Fase 3: de 2000 até os dias de hoje

Considerando o cenário conturbado devido à crise na economia mundial no ano de 1979, o Brasil foi atingindo com a elevação das taxas de inflação, retrocesso e desemprego. Por consequência, o século XXI iniciou com a intensificação do déficit habitacional nos anos de 1991 e 2000, centralizado principalmente entre as famílias com baixo nível de renda. Devido ao fim do Banco Nacional de Habitação, de acordo com Rubin e Bolfe (2014), boa parte de suas atividades ficou sob responsabilidade da Caixa Econômica Federal, o que acarretou em alterações no quadro institucional do governo provocando desordem na política urbana e habitacional existente no país.

Com a eliminação do BNH, alguns programas alternativos, como o Programa Nacional de Mutirões, as COHABs foram atingidas e enfraquecidas, causando ainda desagregação do Sistema Financeiro Nacional (RUBIN; BOLFE, 2014). De acordo com Arretche (2002), doze das quarenta e quatro COHABs declararam-se falidas ou ainda modificaram suas ocupações com finalidade de atuação nos institutos de desenvolvimento urbano e não mais em agências de promoção pública de habitações para baixa renda.

Além disso, desde o fechamento do Banco Nacional de Habitação (BNH) em 1986, grande parte dos trabalhadores que recebem até três salários mínimos tornam-se incapazes de financiar seu próprio imóvel. Considerando essa problemática, e buscando direcionar a política habitacional brasileira, no ano 2000, o presidente do Instituto Cidadania, Luís Inácio Lula da Silva criou o Projeto Moradia. Este, visava, portanto, garantir condições dignas de moradia tanto na cidade como no campo, ou seja, um imóvel suprido de todos os serviços públicos e ainda localizado em áreas urbanizadas.

Já em 2003 ainda sob governo de Luís Inácio Lula da Silva, segundo Costa (2014) ocorreu a criação do Ministério das Cidades – como citado acima –, responsável por consolidar diferentes políticas que tratam sobre o desenvolvimento urbano. Estas têm como principais objetivos transformar as cidades em espaços mais humanizados, combater a desigualdade social, e melhorar o acesso da população à moradia e saneamento básico. Dessa maneira, a política habitacional brasileira passou por um novo arranjo institucional, o que expandiu a participação do poder público no processo habitacional do país. Em decorrência, ainda no ano de 2003, ocorreu a Conferência Nacional das Cidades, cujo propósito era:

> Garantir o direito à cidade a todos os seus habitantes, promovendo a universalização do acesso à terra urbanizada e à moradia digna, ao saneamento ambiental, à água potável, ao trânsito e à mobilidade com segurança, e ao ambiente saudável, por meio da gestão democrática. O direito à cidade implica na formulação e implementação de uma política de desenvolvimento urbano e regional, com a garantia de respeito aos direitos humanos relacionados à vida urbana, de forma sustentável para as gerações presentes e futuras (BRASIL, 2003, p.01).

Nesse sentido, com a criação do Ministério das Cidades, logo, com o melhoramento das políticas que auxiliam o melhoramento das habitações, o ano de 2004 apresentou crescimento significativo nos recursos designados à produção habitacional de baixa renda. Sendo assim, tanto os recursos do FGTS como os recursos de origem orçamentária, apresentam crescimento notório (BONDUKI, 2008). Aos poucos, através destas políticas, o planejamento habitacional foi reincorporado no país, o que acarretou na concepção da Política Nacional de Habitação (PNH), a qual:

> [...] obedece a princípios e diretrizes que têm como principal meta garantir à população, especialmente a de baixa renda, o acesso à habitação digna, e considera fundamental para atingir seus objetivos a integração entre a política habitacional e a política nacional de desenvolvimento urbano. Essa política, instituída pelo Ministério das Cidades em 2004, conta com um conjunto de instrumentos a serem criados, pelos quais se viabilizará a sua implementação. São eles: o Nacional de Habitação, o Desenvolvimento Institucional, o Sistema de Informação, Avaliação e Monitoramento da Habitação e o Plano Nacional de Habitação (BRASIL, 2010, p.139-140).

Conforme Rubin e Bolfe (2014), com a Política Nacional de Habitação (PNH) aprovada em 2004, esta, torna-se responsável pelo desenvolvimento do Sistema Nacional de Habitação (SNH) o qual prima pelo planejamento habitacional. A partir desse, formulou-se estratégias para reduzir os problemas habitacionais no país, por meio de planos nacionais, estaduais e municipais, os quais tem conhecimento sobre o déficit habitacional e utilizam metas para solucionar essa problemática.

Em pouco tempo, no ano de 2007, "foi anunciada pelo Governo Federal a implantação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que traz investimentos em várias áreas como a infraestrutura, os setores de habitação e saneamento e a urbanização de assentamentos precários", (RUBIN; BOLFE, 2014, p.211). Logo após, em 2009, foi criado através do comando de Lula, o programa Minha Casa, Minha Vida, que tinha como principal objetivo construir um milhão de residências além de promover o crescimento econômico do país.

Através do Minha Casa minha vida, entre os anos de 2009 e 2014, foram construídas 1,7 milhões de moradias distribuídas em entre 5.288 municípios, investimento de 217 bilhões de reais. Com isso, foram gerados 1,3 milhões de empregos (INSITUTO LULA, 2017). Ainda que esta iniciativa tenha sido muito criticada devido à sua forma de operação e por estar fora do Sistema/Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS/FNHIS), – que promove o controle e participação social –, por Valença e Bonates (2010), ela pendura-se até os dias de hoje. Devido a esse programa, muitas famílias conquistaram e ainda conquistam sua casa própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do século XVIII, quando se deu o início do desenvolvimento da urbanização no Brasil, com a abolição da escravatura dando liberdade aos negros, e a chegada dos imigrantes, pode-se notar que a crise habitacional se expandiu na mesma intensidade. Foi

devido a esses fatores que surgiram as primeiras habitações sociais, os Cortiços e as Vilas Operárias, quais, assim como a cidade em si, já não tinham mais capacidade para abrigar toda a população que se instalava no país.

Baseado nisso, estabeleceu-se as políticas habitacionais de acordo com cada governo, buscando a melhoria e principalmente a solução dessa questão cada vez mais presente. No entanto, muitos deles não visavam beneficiar a classe de baixa renda, e consequentemente, essa parte da população teve que buscar outras alternativas, como por exemplo, os subúrbios, originando dessa forma, as favelas.

Desde as primeiras construções de habitação social, como os Cortiços, até atualmente com o programa Minha Casa, Minha vida, muitos outros projetos foram criados com o intuito de manter um equilíbrio no setor social. Começando com as casas de aluguéis, surgiram os Institutos de Aposentadoria e Pensão (IAPs), dando sequência a Fundação da Casa Popular (FCP) a partir da Lei do Inquilinato, o Banco Nacional de Habitação (BNH), Ministério das Cidades decorrente do Pró-Moradia e o Sistema Nacional de Habitação (SNH). Entretanto, apesar de todos contribuírem para a solução desse histórico repleto de problemas, os mesmos falharam.

Portanto, a falta de habitação e condições para a população menos favorecida não é recente. A desigualdade econômica já estava presente desde os primórdios do desenvolvimento das cidades, agravando-se com o tempo e constituindo uma perspectiva histórica conturbada com altos e baixos. Consequentemente, as condições mantiveram-se as mesmas com o passar dos anos, e apesar de atualmente obter-se avanços que garantiram habitações a milhares de família de baixa renda, esse déficit habitacional ainda mantém relações com o passado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Christie Oliveira. **Habitação Social: origens e produção (Natal 1889-1964).** 2007. 235p. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo, Campus São Carlos, 2007.

ARRETCHE, Marta, Federalismo e Relações Intergovernamentais no Brasil: A Reforma de Programas Sociais. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, 2002, Vol. 45, nº3, 2002, p. 431 a 458. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/dados/v45n3/a04v45n3 Acesso em: 28 fev. 2018.

AZEVEDO, Sérgio de; ANDRADE, Luís Aureliano Gama de; Habitação e populismo: a Fundação da Casa Popular. In: **Habitação e poder: da Fundação da Casa Popular ao Banco Nacional Habitação.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2011,

p.1-20. Disponível em: http://books.scielo.org/id/xnfq4/pdf/azevedo-9788579820557-04.pdf Acesso em: 27 fev. 2018.

AZEVEDO, Sérgio de; ANDRADE, Luís Aureliano Gama de; **O BNH: o novo regime e a política habitacional.** In: **Habitação e poder: da Fundação da Casa Popular ao Banco Nacional Habitação.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2011, p.37-46. Disponível em: http://books.scielo.org/id/xnfq4/pdf/azevedo-9788579820557-06.pdf Acesso em: 28 fev. 2018.

AZEVEDO, Sérgio de; ANDRADE, Luís Aureliano Gama de; BNH em ação: as correções de rota da política habitacional. In: **Habitação e poder: da Fundação da Casa Popular ao Banco Nacional Habitação.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2011, p.48-68. Disponível em: http://books.scielo.org/id/xnfq4/pdf/azevedo-9788579820557-07.pdf Acesso em: 28 fev. 2018.

BLAY, Eva Alterman. **Eu não tenho onde morar:** Vilas operárias na cidade de São Paulo. Nobel, 1985. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Y40Fp0TCRnwC&oi=fnd&pg=PA1&dq=blay+1985&ots=iLbi-aUcz1&sig=IaMraaCZJOttSWByj_cJO_DhMQs#v=onepage&q&f=false Acesso em: 27 fev. 2018.

BONDUKI, Nabil. **Origens da habitação social no Brasil.** 1994. Vol. 24. Disponível em: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223377539C9uKS3pp5Cc74XT8.pdf Acesso em: 27. fev. 2018

BONDUKI, Nabil. **Origens da habitação social no Brasil: Arquitetura Moderna, Lei do Inquilinato e Difusão da Casa Própria.** 7. ed. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2017. 350p.

BOTEGA, Leonardo da Rocha. ESPAÇO PLURAL, 7., 2007. **De Vargas a Collor:** urbanização e política habitacional no Brasil**.** ISSN 1518-4196, p. 65-72. Disponível em: http://saber.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/viewFile/1619/1308 Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. Ministério das Cidades. **1ª Conferência Nacional das Cidades,** de 23 a 26 de outubro de 2003. Garantir o direito à cidade a todos os seus habitantes, promovendo a universalização do acesso à terra urbanizada e à moradia digna, ao saneamento ambiental, à água potável, ao trânsito e à mobilidade com segurança, e ao ambiente saudável, por meio da gestão democrática. In:_____. Disponível em: http://www.paranagua.pr.gov.br/plano_diretor/+%20MINIST%C3%89RIO%20DAS%20CIDADES/1%C2%AA%20Conferencia%20das%20Cidades%20-%20Caderno%20de%20Resolucoes.pdf Acesso em: 06 mar. 2018.

BRASIL. Ministério das Cidades. **Política Nacional de Habitação:** O atual cenário das políticas do setor habitacional e suas implicações para os Municípios brasileiros. Confederação Nacional de Municípios, 08 de junho de 2010. In: _____. Disponível em: http://www.cnm.org.br/cms/biblioteca_antiga/ET%20Vol%203%20-%2013.%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Habita%C3%A7%C3%A3o.pdf . Acesso em: 06 mar. 2018.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. **Habitação de Interesse Social.** Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www1.caixa.gov.br/gov/gov_social/municipal/programas_de_repasse_do_OGU/habitacao_interesse_social.asp&gws_rd=cr&dcr=0&ei=LB-fWrvaGZCn5gK_9aeICw Acesso em: 02 mar. 2018.

COSTA, Simone da Silva, A Trajetória Recente Da Política De Habitação Social No Brasil. **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, 2014, v.03, p. 01-11. Disponível em: file:///C:/Users/Rafaela/Downloads/11773-38288-1-PB.pdf Acesso em: 06 mar. 2018.

MARICATO, Erminia. **A nova Política Nacional de Habitação.** Disponível em: http://fau.usp.br/depprojeto/labhab/biblioteca/textos/maricato_novapoliticahab.pdf Acesso em: 03 mar. 2018.

MOTTA, Luana Dias; **A questão da habitação no Brasil: políticas públicas, conflitos urbanos e o direito à cidade.** 2010. Disponível em: http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/04/TAMC-MOTTA_Luana_-_A_questao_da_habitacao_no_Brasil.pdf Acesso em: 28 fev. 2018.

PICCINI, Andrea**. Cortiços na Cidade:** Conceito e preconceito na reestruturação do centro urbano de São Paulo. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004. p.166. Disponível em : https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=53uDrekVKjsC&oi=fnd&pg=PA9&dq=corti%C3%A7os+&ots=AdcIcSU9p0&sig=h5m4FjN0dPZvUg4Md9OZJD2thIA#v=onepage&q&f=true Acesso em: 01 mar. 2018.

Política habitacional e inclusão social no Brasil: revisão histórica e novas perspectivas no governo Lula. **Revista eletrônica de Arquitetura e Urbanismo,** nº 1, p.70-104, 2008. Disponível em: http://www.usjt.br/arq.urb/numero_01/artigo_05_180908.pdf Acesso em: 01 mar. 2018.

PANTOJA, Lílian. **Parâmetros urbanistícos para habitação de interesse social:** uma análise crítica para as rocas em Natal/RN. 2006. 125p. Dissertação de Pós-Graduação – Universidade Ferderal do Rio Grande do Norte, 2006. Disponível em: ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/LilianP_pag1_ate_pag124.pdf Acesso em: 01 mar. 2018.

RUBIN, Graziela Rossatto; BOLFE, Sandra Ana. O desenvolvimento da habitação social no Brasil. **Ciência e Natura**, Santa Maria – RS, v. 36, n. 02, p. 201-213, maio/agosto.2014.

Disponível em: http://oaji.net/articles/2017/1602-1487076445.pdf Acesso em: 22 fev. 2018.
SANTOS, M. **A urbanização brasileira.** São paulo: Editora Hucitec, 1993. 157p.

TAVARES, Raphaela Millen da Silveira. *et al.* Habitação social no Brasil: suas origens e principais problemas enfrentados – o caso do loteamento campestre em Manhumirim. In: II SEMINÁRIO CIENTÍFICO DA FACIG e I JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2016, Manhuaçu. p.1-9. Disponível em: http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/viewFile/71/56 Acesso em: 26 fev. 2018.

VALENÇA, Márcio Moraes; BONATES, Mariana Fialho. The trajectory of social housing policy in Brazil: From the National Housing Bank to the Ministry of the Cities. **Journal**

Habitat International, p.01-09, ago.2009. Disponível em: http://web.observatoriodasmetropoles.net/download/marciomvalenca-marianafbonates.pdf .Acesso em: 03 mar. 2018.

VILLAÇA, Flávio. **O que todo cidadão precisa saber sobre habitação.** São Paulo: Global, 1986. 56p.

POLÍTICAS PÚBLICAS HABITACIONAIS PARA COMUNIDADES TRADICIONAIS: UM DESAFIO PARA O ARQUITETO E URBANISTA

Lucimery Dal Medico[1]
Valdir Pedde[2]
Fabiana Zampieri[3]
Renato José Dall Ágnol[4]

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de gerar uma discussão com relação às políticas Públicas Habitacionais e as habitações de interesse social tendo como foco os povos tradicionais, nesse sentido buscou-se conceitos de direitos humanos, permeando pelo histórico das Políticas Públicas Habitacionais no Brasil até se chegar ao Programa Nacional de Habitação Rural – PNHR, destinado também para os povos tradicionais. Buscou-se gerar uma discussão acerca do Programa Nacional de Habitação Rural – PNHR e desvelar como essas Políticas Públicas estão sendo aplicadas nas comunidades indígenas. A constituição Federal de 1988 é um marco histórico para a organização social, muitas conquistas foram realizadas como, a criação da Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais. Essa Comissão delimitou quatro eixos estratégicos de implementação de Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais: Acesso aos Territórios Tradicionais e aos Recursos Naturais; Infraestrutura; Inclusão Social; Fomento e Produção Sustentável. Sabendo desses direitos humanos busca-se entender com esse está sendo desenvolvida as Políticas Públicas Habitacionais – PNHR.[

Palavras-chave: Políticas Públicas Habitacionais. Habitação Social. Povos tradicionais. Cultura.

HOUSING PUBLIC POLICIES FOR TRADITIONAL COMMUNITIES: A CHALLENGE FOR THE ARCHITECT AND URBANIST

[1] Mestre em Arquitetura e Urbanismo, Doutoranda em diversidade Cultural e Inclusão Social. Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Frederico Westphalen – RS. Pertence ao grupo de pesquisa AUTEC do Curso de Arquitetura e Urbanismo URI - FW e do grupo de pesquisa Metropolização e Desenvolvimento Regional da universidade Feevale. arquitetalucy@gmail.com

[2]Doutor, professor titular do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale Líder do grupo de pesquisa Metropolização e Desenvolvimento Regional da Universidade Feevale. Valpe@feevale.br

[3] Mestre. Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Frederico Westphalen – RS. Pertence ao grupo de pesquisa AUTEC do Curso de Arquitetura e Urbanismo URI – FW. zampieri@uri.edu.br

[4] Especialista, Mestrando em Educação. Professor do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Frederico Westphalen – RS. Pertence ao grupo de pesquisa AUTEC do Curso de Arquitetura e Urbanismo URI – FW. renato@uri.edu.br

Abstract: The aim of this article is to generate a discussion regarding Public Housing Policies and social interest housing, focusing on traditional peoples. In this sense, human rights concepts were sought, permeating the history of Public Housing Policies in Brazil until reach the National Rural Housing Program (PNHR), which is also intended for traditional peoples. We sought to generate a discussion about the National Rural Housing Program - PNHR and to reveal how these Public Policies are being applied in indigenous communities. The Federal Constitution of 1988 is a landmark for social organization, many achievements have been made such as the creation of the National Commission for Sustainable Development of Traditional Communities. This Commission delimited four strategic axes of implementation of National Policy of Sustainable Development of Traditional Peoples and Communities: Access to Traditional Territories and Natural Resources; Infrastructure; Social inclusion; Promotion and Sustainable Production. Knowing these human rights seeks to understand with which is being developed the Public Housing Policies - PNHR.
Palabras-clave ou Keywords: Housing Public Policies. Social habitation. Traditional people. Culture.

1 INTRODUÇÃO

Para os povos indígenas, a Constituição Federal de 1988, é um marco histórico, assegura o reconhecimento da organização social e seus costumes, a língua, suas crenças e tradições (BRASIL, 1988). Para que fossem desenvolvidas políticas públicas voltadas a esses povos, criou-se a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais, essa comissão redigiu um documento, que delimita quatro eixos estratégicos de implementação de Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais: Acesso aos Territórios Tradicionais e aos Recursos Naturais; Infraestrutura; Inclusão Social; e Fomento e Produção Sustentável. Diante do exposto, esta pesquisa pretende contribuir para as Políticas Públicas voltadas para as questões habitacionais culturais para comunidades indígenas e que essas habitações possam estar de acordo cm a sua cultura, respeitando a sua tradição.

Pensando nisso a pesquisa buscou o histórico dos programas habitacionais no Brasil, fazendo uma linha do tempo das políticas habitacionais Brasileiras, entendendo o seu histórico juntamente com os atuais programas habitacionais tornando possíveis discussões sobre o assunto.

2 POLÍTICAS PUBLICAS HABITACIONAIS NO BRASIL

Será abordado um histórico de como surgiu as Políticas Públicas Habitacionais no Brasil e como vem se desenvolvendo. Bonduki (1998) nos relata que no século XIX muitas pessoas que moravam no meio rural passaram a residir nos grandes centros urbanos, surgindo

os precários locais conhecidos como "cortiços", isso gerou problemas de saúde pública, surgindo a necessidade de interferência do Estado, pois essa questão passou a ser um problema social, na qual foi adotado algumas soluções para a produção e manutenção de habitações sociais. Nessa época, foram criados os Institutos de Aposentadoria e Pensão – IAPs, responsáveis pela construção de vários conjuntos habitacionais, favorecendo os trabalhadores organizados em empregos estáveis, deixando aqueles desprovidos de vínculos empregatícios excluídos. Nesse momento da história das políticas públicas habitacionais já eram contempladas pessoas com baixa renda, mas muitas pessoas que não possuíam renda ficavam desassistidas.

Para Faraht (1998), a intervenção governamental com enfoque estritamente social dessas intervenções e, ao longo do processo, foi modificando seu caráter com a adoção de diretrizes técnicas e econômicas aos projetos arquitetônicos, acarretando a perda da qualidade nos projetos habitacionais.

Segundo Bonduki (1998) a intervenção estatal foi importante para assegurar as condições mínimas de habitabilidade nas moradias e na garantia de aluguéis justos. Mas na prática demonstrou que a administração da política pública estatal não atingiu os objetivos e em 1964, aconteceu a reforma do Sistema Financeiro Nacional com a criação do sistema financeiro da Habitação - SFH, essa criação foi marcante para o setor.

Para Azevedo (2007), o Banco Nacional de Habitação – BNH fez história com relação à política habitacional, na qual tinha o objetivo de promover a obtenção da casa própria para a população de baixa renda, entre 1 a 3 salários mínimos. Entre os anos de 1964 a 1985 do recurso destinado a habitações, foram financiadas apenas 26% para população de baixa renda.

Segundo Maricato (2009) e Azevedo (2007), o BNH foi extinto em 1985 devido à má administração do Sistema Financeiro Nacional, passando para a Caixa Econômica Federal, banco que embora tenha vocação social, possui diretrizes bem comerciais e assim, tornou-se explícita a falta de um projeto consistente para as políticas habitacionais.

Com esses acontecimentos, cada vez mais a população de baixa renda sentia-se desamparada, pois os programas que deveriam lhes assegurar acabavam não sendo destinados para habitações de interesse social.

Com a Constituição Federal de 1988, fica prevista moradia, com a Habitação de Interesse Social, garantindo constitucionalmente como direito e condição de cidadania. Somente a partir da aprovação do Estatuto das Cidades (Lei Federal nº10.257 de 2001) que se regulamentou a Constituição e se definiu qual seria a função social do solo urbano.

O Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social - SNHIS foi instituído pela Lei Federal nº 11.124 de 16 de junho de 2005, tem o objetivo principal implementar políticas e programas que promovam o acesso à moradia digna para a população de baixa renda. Além disso, esse Sistema centraliza todos os programas e projetos destinados à habitação de interesse social, sendo integrado pelo Ministério das Cidades, Conselho Gestor do Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social, Caixa Econômica Federal, Conselho das Cidades, Conselhos, Órgãos e Instituições da Administração Pública direta e indireta dos Estados, Distrito Federal e Municípios, relacionados às questões urbanas e habitacionais, entidades privadas que desempenham atividades na área habitacional e agentes financeiros autorizados pelo Conselho Monetário Nacional.

A Lei Federal nº 11.124 também instituiu o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social – FNHIS, que em 2006 centraliza os recursos orçamentários dos programas de Urbanização de Assentamentos Subnormais e de Habitação de Interesse Social, inseridos no Sistema Nacional de Habitação Social. O Fundo é composto por recursos do Orçamento Geral da União, do Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social – FAS, dotações, recursos de empréstimos externos e internos, contribuições e doações de pessoas físicas ou jurídicas, entidades e organismos de cooperação nacionais ou internacionais e receitas de operações realizadas com recursos do FNHIS. Recursos esses destinados a aquisição, construção, conclusão, melhoria, reforma, locação social e arrendamento de unidades habitacionais, a produção de lotes urbanizados para fins habitacionais, a regularização fundiária e urbanística de áreas de interesse social, ou a implantação de saneamento básico, infraestrutura e equipamentos urbanos, complementares aos programas de habitação de interesse social.

Segundo a Cartilha PNHR, o Programa Nacional de Habitação Rural – PNHR é uma modalidade do Programa Minha Casa, Minha Vida, regulamentado pelo Ministério das Cidades, voltado para quem vive no campo como os agricultores familiares e trabalhadores rurais, e comunidades tradicionais.

A documentação deve ser organizada por Entidades Organizadoras – EOs de caráter público prefeituras, governos estaduais e do distrito federal, e respectivas companhias de habitação, e de caráter privado como entidades representativas dos grupos associativos, entidades privadas sem fins lucrativos, sindicatos, associações, condomínios e cooperativas.

Quanto ao público alvo do programa, sãos destinados a Agricultores familiares, trabalhadores rurais, assentados do Programa Nacional de Reforma Agrária quilombolas, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, indígenas e demais comunidades tradicionais com renda mensal bruta anual até R$ 60.000,00.

São divididos em 3 grupos de renda anuais: Grupo 1- Para famílias que comprovem renda bruta anual até R$ 15.000,00 são atendidas com subsídio integral. Grupo 2 – Para famílias que comprovem renda bruta anual de R$ 15.000,01 a R$ 30.000,00 são atendidas com o financiamento da moradia ou reforma, pelo Fundo de Garantia do Tempo de Serviço – FGTS recebendo desconto de R$ 7.610,00 (sete mil, seiscentos e dez reais) vinculado ao financiamento, com subsídio para a assistência técnica e para complementar o equilíbrio econômico -financeiro das operações de financiamento da moradia. Grupo 3 – Para famílias que comprovem renda bruta anual até R$ 30.000,01 a R$ 60.000,00 são atendidas com financiamento da moradia ou reforma, pelo Fundo de Garantia do Tempo de Serviço – FGTS, e com subsídios para complementar o equilíbrio econômico-financeiro das operações de financiamento da moradia.

Quanto ao enquadramento dos indígenas no programa, normalmente enquadram-se no grupo 1 - comprovam a renda com a declaração de aptidão ao Pronaf – DAP, e assim enquadram-se no programa como agricultores, são contemplados com o Orçamento Geral da União – OGU. Na região Nordeste, Centro Oeste, Sudeste e Sul, o custo para a construção da edificação em 20014 é de R$ 28.500,00. Os projetos arquitetônicos juntamente com orçamento descriminado de cada material a ser empregado na obra passa por uma análise de engenharia na pelos técnicos responsáveis dos agentes financeiros que deve ser previamente aprovado.

Quanto aos agentes financeiros do PNHR são o Banco do Brasil por intermédio das Superintendências, a Caixa Econômica Federal por intermédio das Gerências ou Representação de Desenvolvimento Urbano e Rural GIDUR ou REDUR.

O recurso a ser devolvido pelos beneficiários para o Governo é de 4% do valor repassado para a edificação que pode ser dividido em quatro pagamentos anuais de R$ 285,00 com a primeira parcela vencendo doze meses após a assinatura do contrato no mesmo dia e mês.

O que o programa prevê para comunidades Indígenas? Segundo a Cartilha – PNHR, os projetos arquitetônicos e o projeto social, voltados para o atendimento de comunidades quilombolas, pescadores artesanais, ribeirinhos, indígenas e demais comunidades tradicionais deverão considerar as peculiaridades de cada contexto, respeitando as tradições, costumes e valores locais que expressem a diversidade cultural existente e assegurando a interlocução com os agentes encarregados das políticas voltadas para esses segmentos populacionais, tais como a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, os Centros de Referências do Negro e demais

instituições afins. Para o acesso ao PNHR as comunidades indígenas devem apresentar a Declaração de Aptidão ao Pronaf para Indígenas – DAP e a anuência da FUNAI.

Diante do exposto podemos visualizar que é existente um Programa Nacional de habitação Rural e que dentro desse programa existem as ramificações culturais, em que os projetos arquitetônicos e sociais para esses povos tradicionais devem ser considerados as peculiaridades de cada tradição, cada costume e que expressem a diversidade cultural.

Percebeu-se que a aprovação desses projetos muitas vezes não é levada em consideração a cultura local, é seguido às especificações técnicas exigidas pelo órgão financiador desamparando as questões culturais para a execução desses projetos, apenas cumprindo com o dever de solucionar o déficit habitacional proposto, abrigar sem preocupar-se com a cultura dessas comunidades.

Em 1996 foi realizado em Istambul um evento que definiu dois objetivos centrais: Moradia adequada para todos; Desenvolvimento sustentável dos assentamentos humanos num mundo urbanizado.

Para propor um projeto, se faz necessário um estudo prévio de onde serão inseridas essas moradias, quem será o responsável técnico, qual a empresa irá executar sua habitações, que tipo de projeto foi feito, entender as necessidades da comunidade receptora e isso irá assegurar de que não aconteça a autoconstrução desordenada em áreas de riscos irregulares sem acompanhamento técnico e projetos arquitetônicos de unidades habitacionais sem estudo prévio de sua cultura.

Para as habitações Rurais é existente o Programa Nacional de Habitação Rural – PNHR, destina-se a agricultores, pescadores artesanais, extrativistas, silvícolas, aquicultores, maricultores, piscicultores, comunidades quilombolas e Povos Indígenas.

Esse programa nos faz refletir de como está sendo tratado o assunto relacionado aos indígenas nos programas sociais, em que estão inseridos juntamente com os agricultores, pescadores entre outros, algumas comunidades indígenas receberam habitações e as mesmas influenciam em suas atividades diárias, nesses casos, há uma solução de um problema habitacional, mas que deve ser pensado de forma que contemple as suas atividades diárias.

Para Sommer (1973), os edifícios interferem na vida das pessoas por isso se faz necessário aperfeiçoar as políticas públicas introduzindo a participação dos usuários nos processos de concepções projetuais e deixá-los ser protagonistas de suas habitações e de sua forma de vida.

Com isso podemos perceber o quanto temos que evoluir quanto à forma que os programas de habitação social tratam as comunidades tradicionais, os mesmos devem levar

consigo a bagagem já adquirida quanto a habitação social sem perder as experiências já vividas que temos acertos e erros, mas que precisam ser acertados para que o cenário brasileiro possa melhorar. Não esquecendo nossas comunidades tradicionalistas que precisam de um olhar diferenciado de tal modo que seja possível projetar e planejar ambientes construídos de acordo com suas crenças, tradições e, termos consciência de que esses espaços habitados irão interferir diretamente em suas vidas.

3 COMUNIDADES TRADICIONAIS E SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS HABITACIONAIS

Antes dos portugueses chegarem ao Brasil, nosso território já era habitado por índios nativos, eles se dividiam em tribos conforme o seu tronco linguístico. Viviam da caça, da agricultura e da pesca, domesticavam pequenos animais, considerando que cada tribo possuía uma relação baseada em regras sociais, religiosas e políticas.

Com a Constituição Federal de 1988, foi possível criar a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais, que redigiu um documento, que delimita quatro eixos estratégicos de implementação de Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais: Acesso aos Territórios Tradicionais e aos Recursos Naturais; Infraestrutura; Inclusão Social; Fomento e Produção Sustentável.

Esses eixos possuem diretrizes: a) Garantir a participação dos povos e comunidades tradicionais na concepção, elaboração e implementação dos Planos Diretores, do Zoneamentos Ecológico-Econômicos. b) Dar prioridade a participação dos povos e comunidades tradicionais na concepção, elaboração e implementação e a utilização da mão de obra local nos projetos de infraestrutura baseados em padrões socioculturais dos povos e comunidades tradicionais. c) Conceber, necessariamente em conjunto com os povos e comunidades tradicionais respeitando-se os padrões locais, as obras a serem construídas em seus territórios.

Bobbio (1992) afirma que o problema do fundamento do direito está no que se tem de fato e no que se gostaria de ter. Os direitos humanos são coisas desejáveis e merecem ser perseguidos.

Segato (2006) nos fala da necessidade de negociação ética quando leis modernas instituírem intolerância a determinados costumes, assim, para a autora embora se recomende

sensibilidade com relação ao chamado direito 'consuetudinário' e aos costumes das sociedades indígenas, os direitos próprios não podem ser contraditórios com os direitos definidos pelo sistema jurídico nacional nem com os direitos humanos internacionalmente reconhecidos.

A consolidação dessas políticas é fundamental para direcionar ações que considerem e respeitem a diversidade cultural, com predominância do saber tradicionalmente edificado e preservação dos significados simbólicos, nos quais os membros das etnias indígenas encontram razões para continuar suas práticas e vivências.

Para melhor entendimento do que é o conceito de casa, moradia e habitação vamos conceituar cada uma delas.

Existe algumas diferenças entre os conceitos de casa, moradia e habitação, para Folz (2002) o conceito de casa: é como uma estrutura física que separa o espaço externo do interno. Moradia: indicação de realização de uma função humana, uma casa pode ter características diferentes em função do modo de vida de quem o habita. Habitação: casa e moradia integrada a um entorno urbano ou rural.

Scheweizer & Pizza JR (1997) falam que esses conceitos se integram na necessidade humana de se proteger, ter um abrigo com significados e que possam exercer atividades peculiares de sua cultura, das suas funções e do contexto ambiental em que se inserem.

Desta forma, pode-se dizer que a habitação deve estar de acordo com os anseios de moradia de seu usuário e que ele se sinta bem para desenvolver suas atividades diárias, apropriando-se do espaço.

Nas aldeias indígenas existem algumas práticas em que são subdividida as tarefas como: os homens são responsáveis pela caça, hoje muitos já estão adaptado a trabalhar para trazer o alimento para sua família e as mulheres são responsáveis pela colheita e pelo cuidado das crianças. Cada aldeia possui suas regras de acordo com as lideranças locais, para manter a organização do povo, exemplo disso é o cacique que tem a função de orientar e ser o chefe de todos na comunidade indígena. Cada comunidade também tem sua crença, mas o respeito sobre as forças da natureza e dos espíritos dos seus antepassados é muito comum a todas comunidades indígenas.

Para Corral-Verdugo (2005), cada cultura faz com que as pessoas pensem de forma diferente e afetam a forma como o pesquisador pensa as relações pessoa-ambiente.

Desta forma, ao se planejar ambientes construídos para povos indígenas deve-se ter o cuidado de não interferir em seus costumes e na sua cultura, pois os seus princípios são grandes heranças que muitos deles buscam preservar.

Para Gonçalves (2005) cabem distinguir dois significados que assumiram a concepção de estrutura, de um lado uma concepção clássica, na qual a cultura é pensada como processo de auto aperfeiçoamento humano.

Assim, pode-se dizer que o ambiente construído é uma forma de demonstração humana, efeito da cultura. Para Malard (1993) o ambiente construído é a concretização de cada cultura, um espaço não é habitado porque está construído, mas antes, foi construído e tem-se construído porque se habita.

Nesse sentido, buscam-se respostas para o entendimento de como os fatores sociais e culturais e do espaço físico influenciam o comportamento dos usuários e como suas ações interferem no seu ambiente construído.

Para Sommer (1973), todas as pessoas são afetadas pelos ambientes construídos, que devem ser aperfeiçoados os meios políticos para que os usuários possam participar no processo projetual.

Para Silveira (1995), nos projetos sociais, se faz necessário o estudo de materiais de construção, técnicas construtivas que respondam as demandas de preservação da cultura, para um planejamento das atividades, adaptáveis à população e aos seus gostos e anseios.

Com a execução de unidades habitacionais sem estudo prévio de seus anseios faz com que a sua comunidade obtenha cenários diferentes as suas tradições culturais levando cada vez mais a perda de sua identidade cultural.

Palermo (2009) fala sobre a necessidade de incrementar a busca por alternativas construtivas que reduzam os custos de produção, sem redução dimensional e qualitativa, no sentido de aumentar a oferta de habitações econômicas e de qualidade, com fácil acesso as comunidades ainda não atendidas.

Assim, para que se possa investigar o ambiente construído de certa cultura é preciso conhecer os seus costumes e rituais e identificar a forma como se organizam em seus espaços e como é a sua vida cotidiana.

Sendo assim, Maricato (2009) afirma que ter conhecimento sobre a produção em relação ao tema é fundamental, conhecer as situações reais de precariedade habitacional existentes, e os desvios nas políticas públicas, que se tornam incapazes de sanar a carência das camadas mais pobres da população.

Desta forma, as intervenções das políticas públicas em comunidades indígenas devem ser levadas em conta a cultura desses povos, valorizando seus conhecimentos, suas técnicas e práticas tradicionais, pois seu ambiente construído é uma forma de demonstração humana, consequência de sua cultura.

4 CULTURA E A AMBIÊNCIA

Cada lugar possui uma ambiência que vai se consolidando no decorrer dos dias, o homem planeja e constrói seus espaços para abrigar a sua família, e atender as suas necessidades diárias, assim é o ambiente construído, um instrumento funcional e cultural das atividades humanas.

As necessidades de habitar de uma família pode ser diferente de outras, principalmente em se tratando de culturas distintas em que a forma de viver e suas atividades diárias são diferentes, foco dessa discussão que trata dos espaços edificados para povos tradicionais.

Para Thibaude (2004), cada local possui uma ambiência própria com suas características e essa construção é diária, a base dessa ambiência é a articulação entre muitos fatores visíveis e invisíveis que impregnam aquele lugar e definem sua identidade, influenciando o comportamento das pessoas que vivem no local ou o percorrem e é composta por aspectos físicos, culturais, sociais, de uso e de temporalidade.

Diante dessas questões culturais e para que fosse possível compreender com maior clareza a interferência do ambiente construído às pessoas que os habitam também se fez necessário o estudo da psicologia ambiental, elemento esse que abarca o contexto cultural das atividades do homem.

A Psicologia Ambiental iniciou o estudo do ambiente construído como instrumento funcional e cultural do modelo de organização das atividades humanas, abrangendo também suas características.

A criação do espaço arquitetônico, ambiente construído é a criação do espaço vivencial, tanto para o indivíduo quanto para o meio social, onde está em permanente deslocamento de uma atividade para outra. […] "É sentir o espaço, é pensar o espaço, é mover-se no espaço e vivenciar o espaço" (OKAMOTO, 2002, p.149-150).

Para Norberg-Schulz (1971), o espaço arquitetônico é criado através de um processo de diferenciação e qualificação dos lugares. Korosec-Serfaty (1985) afirma que o estabelecimento da dialética interior/exterior é uma dimensão fenomenológica do habitar.

Okamoto (2002) nos fala que qualquer interação entre o indivíduo e o ambiente construído articula-se entre as dimensões interdependentes de espaço para as estruturas sociais e sociabilidade das estruturas espaciais. Por isso, o ambiente construído é formado por elementos objetivos e subjetivos. Aqueles são os valores técnicos utilizados e que resultam no espaço sensorial e perceptivo. São eles: forma, função, cor, textura, aeração, temperatura

ambiental, iluminação, sonoridade, significado simbólico. Cada um deles forma o espaço dimensionado, entrando no inconsciente, formando o contexto ambiental.

A ambiência é revelada no processo de apropriação do espaço, o habitar é cuidar, como aponta Heidegger (1971), é um processo de construir, arranjar, arrumar, modificar, cuidar e embelezar os lugares. Nesse processo o homem se apropria dos espaços humanizando-os, modificando-os para dotá-los de sua própria natureza. Humanizar espaços significa torná-los adequados ao uso dos humanos; torná-los apropriados e apropriáveis. Apropriação envolve a interação recíproca usuário/espaço, na qual o usuário age no sentido de moldar os lugares segundo suas necessidades e desejos, tornando-se receptivos, essa influência entre usuário/espaço é a razão pela qual as pessoas e os grupos encontram ou não sua identidade nos lugares em que vivem. Os lugares receptivos são aqueles com os quais as pessoas sentem harmonia e encontram sua identidade individual e coletiva, dessa forma a ambiência do ambiente é o que possibilita esse processo comunicativo.

No que tange a forma e significado simbólico ao pensar nas habitações Kaingangs entende-se que esses espaços possuem significados simbólicos para cada elemento de suas habitações, um exemplo disso é o espaço para o fogo de chão, elemento presente na maior parte das casas da aldeia. Muitas atividades acontecem ao redor do fogo como o preparo de seus alimentos, a confecção do artesanato, as rodas de chimarrão com as suas trocas de pensamentos e suas experiências vividas.

Okamoto (2002), aponta que os elementos subjetivos são classificados em seis categorias, o sentido perceptivo (os cinco sentidos); espacial (movimento cinestésico-vestibular, correspondendo ao equilíbrio e gravidade); sentido proxêmico (pessoal, territorial, privado); sentido pensamento (abdução que corresponde ao mito, metáfora, alegoria, arte, estética, religião, etc.); sentido da linguagem (não verbal ou corporal); e sentido do prazer, que junto conformam reguladores espaciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É existente um Programa Nacional de habitação e que dentro desse programa existem as ramificações culturais, em que os projetos arquitetônicos e sociais para esses povos tradicionais devem ser considerados as suas peculiaridades, suas tradições e seus costumes que expressem a sua diversidade cultural.

Percebeu-se que a aprovação desses projetos muitas vezes não é levada em consideração a cultura das pessoas do local, é seguido às especificações técnicas exigidas pelo órgão

financiador desamparando as questões culturais para a execução do projeto, apenas cumprindo com o dever de solucionar o déficit habitacional proposto, abrigar sem preocupar-se com a cultura dessa comunidade.

Junto ao Programa Nacional de Habitação Rural – PNHR está prevista as comunidades tradicionais, mas isso não é suficiente. Não é uma Política Pública Habitacional voltada especificamente para comunidades indígenas, o que faz com que essas comunidades não recebam a atenção necessária para que sejam implementadas habitações que realmente satisfaça as suas necessidades cotidianas, pois o espaço habitado interfere diretamente nas ações diárias de quem os habita e desta forma, refletir como os indígenas e as comunidades tradicionais estão inseridas no Programa Nacional de Habitação Rural – PNHR.

Quanto à pesquisa bibliográfica e documental podemos concluir que os programas habitacionais passaram por vários momentos e é preciso voltar o olhar para os acertos e erros e a partir disso, buscar melhorar os programas Habitacionais.

A real política habitacional indígena está incluída dentro de um programa geral rural que prevê as questões culturais superficialmente, sem incentivo para a aplicabilidade de elementos culturais nos projetos sabendo que os recursos são os mesmos para todos os tipos de projetos inclusos no programa.

Diante do exposto podemos visualizar que é existente um Programa Nacional de habitação Rural e que dentro desse programa existem as ramificações culturais, em que os projetos arquitetônicos e sociais para esses povos tradicionais devem ser considerados as peculiaridades de cada tradição, cada costume e que expressem a diversidade cultural.

Quanto aos incentivos para que suas habitações sejam projetadas de forma condizente com sua cultura, é complexo, pois é existente um valor para executar uma série de especificações mínimas de engenharia a ser seguidas e tais exigências não condizem muitas vezes com a forma de viver e habitar desses.

Com estas discussões podemos entender que os indígenas estão inseridos nos programas habitacionais existentes e o objetivo principal é resolver a falta de moradia digna para comunidades tradicionais. Mas não é existente uma preocupação real da influência dessas habitações em sua cultura e suas tradições, para esses povos, suas casas possuem todo um significado, que está sendo ignorado apenas se está sendo pensado em sanar a carência por habitações.

Como muito bem fala Abreu (2005), as assimetrias existem e vão continuar existindo, pelo menos até o momento em que o ser humano for capaz de entender melhor esse

sentimento confuso que o invade quando tem que lidar com a relação de proximidade e distância, e tudo o que implica em termos de interação com aquele que lhe é diferente.

Com relação a ambiência entende-se que os lugares principalmente quando pensados e elaborados para povos tradicionais devem ser receptivos onde eles possam sentir harmonia e encontram a sua identidade individual e coletiva.

Ao pensar na forma e significado simbólico para as habitações culturais entende-se que esses espaços possuem significados simbólicos para cada elemento de suas habitações,

Diante do exposto pode-se dizer que as tentativas de atender as demandas habitacionais no Brasil estão no caminho certo, mas muito precisamos avançar ao se tratar de habitações culturais em especial para povos tradicionais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Flávio Leonel. **As complexidades da noção de fronteiras, algumas reflexões**. In: Cadernos Pós Ciências Sociais – São Luis, v.2, n.3, Jan/jun. 2005. Disponível online em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.phprpcsoc/article/viewfile/223/155 acesso em 22.junho de 2015.

AZEVEDO, S. **Desafios** da Habitação Popular no Brasil: políticas recentes e tendências. In: Coleção Habitare - **Habitação Social nas Metrópoles Brasileiras:** Uma avaliação das políticas habitacionais em Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo no final do século XX. Coordenador: Adauto Lucio Cardoso. Porto Alegre: ANTAC, 2007. 552p.

BOBBIO, N. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.124**. Brasília: Senado Federal, 2005.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.257.** Brasília: Senado Federal, 2001.

CORRAL-VERDUGO, V. **Psicologia ambiental:** objeto, realidades sócio-físicas e visões culturais de interações ambiente-comportamento. Psicol. USP, São Paulo, v.16, n. 1-2, 2005. Disponível em: < HTTP:WWW.scielo.br /scielo.php>. Acesso em: 06 out. 2014.

FARAH, M. F. S. **Estado e habitação no Brasil: o caso dos institutos de previdência.** In: IPT/Projeto de Divulgação Tecnológica Lix da Cunha.Tecnologia de edificações. São Paulo: IPT/Pini, 1998.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 15-36, jan/jun 2005.

HEIDEGGER, M. (1971) **Poetry, Language, Thought.** Traduzido para o inglês por Albert Hofstadter. New York: Harper & Row Publishers.

KOROSEC-SERFATY, P. (1985) **Experience and use of the Dwelling.** Em I. Altman and C. M. Werner (Eds.), Home Environments. New York: Plenum Press, p. 65-83.

MALARD, M. L. Os objetos do quotidiano e a ambiência. Artigo Técnico. In: II ECAC. **Anais**. Florianópolis: UFSC/ANTAC, 1993.

_____. **Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 203p.

MARICATO, E. Por um novo enfoque teórico na pesquisa sobre habitação. **Cadernos Metrópole**. n. 21, 1°sem. p. 33-52, 2009. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/viewFile/5954/4308>. Acesso em: 13 out. 2014.

NORBERG-SCHULZ, C.(1971) **Existence, Space & Architecture.** London: Studio Visa.

PALERMO, C. **Sustentabilidade Social do Habitar.** Florianópolis: Palermo, 2009.

OKAMOTO, Jun. **Percepção ambiental e comportamento**: visão holística da percepção ambiental na arquitetura e na comunicação**.** São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie, 2002. 261 p.

SEGATO, Rita Laura. **Antropologia e Direitos Humanos**. Alteridade e Ética no movimento de expansão dos direitos universais. Mana, v. 12 n. 1. Rio de Janeiro, 2006.p. 210. Disponível em :<http://www.scielo.br/scielo. php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132006000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 abr. 2015.

SILVEIRA, W. J. Habitação de Interesse Social em Santa Catarina. In: WORKSHOP ARQUITETURA DE TERRA. **NUTAU FAUUSP**. São Paulo, 1995, p. 73-80.

SOMMER, R. **Espaço pessoal às bases comportamentais de projetos e planejamentos**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1973.

FOLZ, R.R. **Mobiliário na Habitação Popular**. 2002. Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo – Universidades de São Paulo, São Carlos.

SCHWEIZER, P.J.;PIZZA JR, W. **Casa, Moradia, habitação**. R. Adm. Mun. Rio de Janeiro, v.44,n.221,1997.p.16-32.

THIBAUD, J.P. (2004). **O ambiente sensorial das cidades:** para uma abordagem de ambiências urbanas. In E.T. Tassara; E.P. Rabinovich; M.C. Guedes (Orgs.). Psicologia e ambiente. SP: EDUC.347-361.

AVALIAÇÃO PÓS-OCUPAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NA ALDEIA INDÍGENA KAINGANG DE IRAÍ

Renata Steffens [1]
Lucimery Dal Medico[2]
Renato José Dall Agnol [3]
Giovana Pavan [4]

Resumo: O presente artigo apresenta uma análise de avalição pós-ocupação (APO) voltada para a comunidade Indígenas Kaingang de Iraí, RS. Seu principal objetivo é contribuir para a inserção de políticas públicas voltadas ao direito à moradia indígena cultural, de modo que os ambientes projetados construídos não afetem a sua cultura e as suas atividades cotidianas ou a cultura local.

Palavras-chave: Políticas Públicas Habitacionais. Habitação Social. Povos tradicionais. Cultura.

POST-OCCUPATION EVALUATION: A CASE STUDY IN THE INDIAN KAINGANG IRAÍ VILLAGE

Abstract: This study has a Post-Occupancy Evaluation (POE) analysis for the Kaingang community of Iraí, RS. The main objective is to contribute to the introduction of public policies aimed at the right of an indigenous cultural dwelling, so that the buildings are built do not affect, in any way, as the daily activities or the local culture.

Keywords: Housing Public Policies. Social habitation. Traditional people. Culture.

[1] Estudante do Curso de Arquitetura. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW – RS. Membro do Grupo de Pesquisa AUTEC – Arquitetura, Urbanismo, Tecnologia e Conforto Ambiental. BRASIL. reh_steffens@hotmail.com.
[2]Mestre em Arquitetura e Urbanismo, Doutoranda em diversidade Cultural e Inclusão Social. Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Frederico Westphalen – RS. Pertence ao grupo de pesquisa AUTEC do Curso de Arquitetura e Urbanismo URI - FW e do grupo de pesquisa Metropolização e Desenvolvimento Regional da universidade Feevale. arquitetalucy@gmail.com
[3] Especialista, Mestrando em Educação. Professor do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Frederico Westphalen – RS. Pertence ao grupo de pesquisa AUTEC do Curso de Arquitetura e Urbanismo URI – FW. renato@uri.edu.br
[4] Estudante do Curso de Arquitetura. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW – RS. Membro do Grupo de Pesquisa AUTEC – Arquitetura, Urbanismo, Tecnologia e Conforto Ambiental. BRASIL. giovana_pavan@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar a avaliação de habitações já existentes, recolhendo informações visuais do ambiente, e opiniões de seus moradores, desenvolvendo uma análise crítica sobre os fundamentos projetuais aplicados e a sua relação com a satisfação de seus ocupantes.

Seu objetivo é contribuir para a inserção de políticas públicas voltadas ao direito às moradias indígenas culturais, de modo que os ambientes projetados construídos não afetem, de qualquer modo, as atividades cotidianas ou a cultura local. Para Ornstein (1995) a Avaliação Pós-Ocupação (APO) é como um instrumento de diagnóstico, através do qual pode-se obter resultados e informações referentes aos ambientes estudados, seguindo uma visão sistêmica, visando modificações e reformas no objeto de avaliação, para aprofundar o conhecimento sobre este ambiente, e assim poder melhorar o local seguindo a demanda dos usuários.

As residências escolhidas são projetos habitacionais de 50 m², e instalados na Aldeia Kaingang de Irai, RS, através do Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR).

A pesquisa foi realizada através do método de “entrevistas e questionários”. Foi apresentado aos moradores perguntas referentes a diversos setores de uma residência, partindo do conforto térmico, até o desempenho estrutural das fundações.

O presente estudo está em andamento, foram aplicados oito questionários dos 20 que se pretende. O objetivo é descobrir as necessidades, anseios e desejos da comunidade indígena com relação às moradias. Para que, desse modo, os próximos projetos idealizados sejam de acordo com seus anseios, levando em conta a sua cultura.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

A Aldeia Kaingang em estudo fica localizada no município de Iraí, ao norte do estado do Rio Grande do Sul, é conhecido por suas fontes de águas minerais. O município é bastante procurado por quem busca tratamentos naturais através de suas águas.

Iraí, localiza-se entre Frederico Westphalen e o estado de Santa Catarina, foi distrito do município de Palmeira das Missões até o ano de 1933 quando se emancipou.

Essa região foi, primeiramente, habitada por indígenas que chamavam a região de Irahy, o que em tradução livre seria Águas do Mel (Ira = mel e Hy = água). Nome inspirado pelas várias fontes de águas minerais frias e quentes que brotavam da terra.

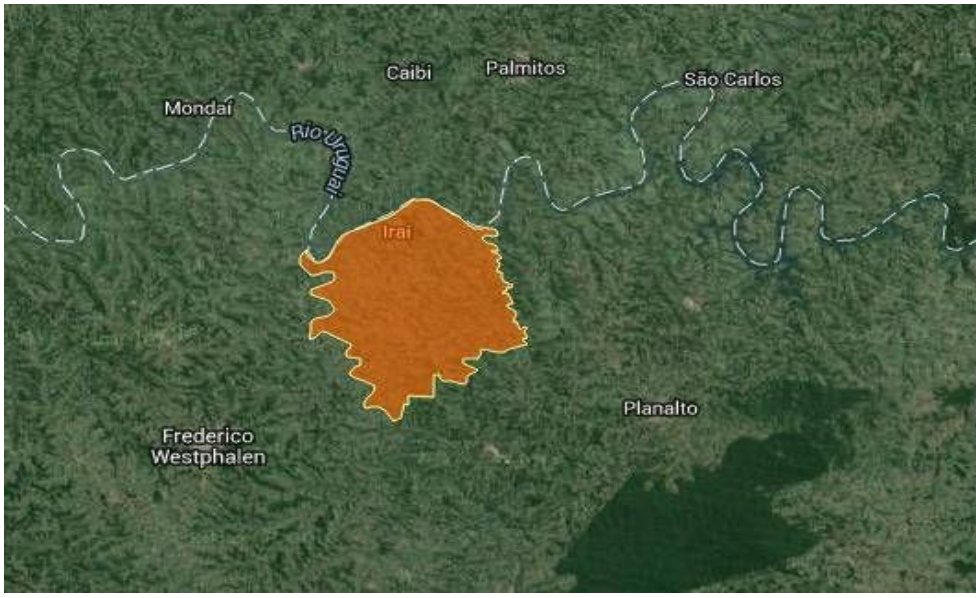


Imagem 01: Localização do município de Iraí, RS
Fonte: IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

A análise desde estudo está sendo feita apenas nas 68 residências do projeto de 50 m². Atualmente a aldeia abriga aproximadamente 800 indígenas, e possui 110 unidades habitacionais construídas através do Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR), sendo 22 com 36,48 m² e 30 com 54,00m².

Imagem 02: Residência de 50 m²
Fonte: Arquivo Pessoal

3 OS PROGRAMAS DE HABITAÇÃO SOCIAL

A precariedade habitacional afeta grande parte das famílias brasileiras, e acaba gerando uma população sem condições de moradia digna. Os programas de habitação social, como o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS) e o Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR), corroboram para a melhoria das condições de vida das famílias de baixa renda. Esses programas têm como objetivo implementar políticas públicas que promovam acesso à moradia digna à essas famílias.

O Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social - SNHIS foi instituído pela Lei Federal nº 11.124 de 16 de junho de 2005, tem o objetivo principal implementar políticas e programas que promovam o acesso à moradia digna para a população de baixa renda. Além disso, esse Sistema centraliza todos os programas e projetos destinados à habitação de interesse social, sendo integrado pelo Ministério das Cidades, Conselho Gestor do Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social, Caixa Econômica Federal, Conselho das Cidades, Conselhos, Órgãos e Instituições da Administração Pública direta e indireta dos Estados, Distrito Federal e Municípios, relacionados às questões urbanas e habitacionais, entidades privadas que desempenham atividades na área habitacional e agentes financeiros autorizados pelo Conselho Monetário Nacional.

Para Folz (2002), casa é uma estrutura física que separa os espaços externos e internos. Moradia seria indicação de realização de alguma função humana, o fato de que uma casa pode ter características distintas dependendo do modo de vida de seus habitantes. Já habitação é a integração dos dois primeiros conceitos, uma casa onde se realiza funções humanas integrada em um entorno urbano ou rural.

Os programas de moradia social foram pensados para melhorar a vida de famílias rurais, de baixa renda, povos tradicionais e/ou sem condições dignas de vida e moradia, disponibilizando para estas habitações, de modo que tenham uma melhor qualidade de vida.

Segundo a Cartilha PNHR, o Programa Nacional de Habitação Rural – PNHR é uma modalidade do Programa Minha Casa, Minha Vida, regulamentado pelo Ministério das Cidades, voltado para quem vive no campo como os agricultores familiares e trabalhadores rurais, e comunidades tradicionais.

4 CULTURA E POVOS TRADICIONAIS

Kayser (2010) fala que os indíos se estabeleceram no Brasil há cerca de onze ou doze mil anos. Esses povos tradicionais viviam em conglomerados humanos altamente desenvolvidos na confluência dos rios Negro e Solimões, assim como o Alto Xingu. Na chegada dos portugueses, a estimativa era entre dois e cinco milhões de índios, sendo registrado um total de mil e quatrocentas etnias. Hoje em dia, a contagem é de cerca de seiscentos mil índios e duzentas e vinte e cinco etnias.

"Os direitos dos povos tradicionais são direitos culturais e suas formas de expressão, seus modos de criar, fazer e viver, suas obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados a manifestações são bens culturais." (MEDICO, 2016)

Santos (2008) chama esses povos de "tradicionais", por manterem muitos dos aspectos culturais seculares e por praticarem a agricultura e/ou pesca voltada à subsistência.

> Na aldeia indígena Kaingang de Iraí vivem constantemente a experiência de estar em comunidade, durante o ano fazem em conjunto seus artesanatos, sextos, balaios, colares e adornos para comercializar no litoral e nas cidades turísticas. Quando estão na reserva indígena trabalham em comunidade e ao saírem para a comercialização de seus artesanatos também procuram sair em grupos para sentirem-se mais seguros, normalmente as pessoas mais idosas permanecem na aldeia e os casas mais jovens juntamente com seus filhos partem para a comercialização do artesanato. (MEDICO; PEDDE, 2016, p. 306).

5 FERRAMENTAS E MÉTODOS

Utilizou-se o método de "Entrevistas e Questionários" para a realização deste estudo. Foram realizadas visitas regulares à aldeia, para a análise das residências, observações de patologias, conversa com os moradores e entrega dos questionários.

Segundo Rheingants (2000), o método de entrevistas e questionários busca verificar as opiniões dos moradores sobre certos "fatos", elementos e situações do lugar. A entrevista funciona como uma maneira de o investigador se aprofundar nas informações levantadas. Desse modo, se pode entender a conduta dos usuários atuais e do passado, para assim entender como o ambiente reflete neles e vice-versa.

6 METODOLOGIA

Foram aplicados, até o presente momento, oito questionários com perguntas sobre 15 assuntos, referentes às características das habitações, do lote e da unidade habitacional. Além de observações mais pessoais, como aspectos ambientais, desempenho estrutural, janelas, portas, qualidade de acabamentos, telhado, divisórias internas, instalações elétricas, hidráulicas e hidro sanitárias, adequação dimensional, conforto térmico e durabilidade dos elementos.

Realizou-se, também, uma conversa com os moradores, a fim de observar o nível de satisfação dos mesmos com relação às moradias.

Todas essas atividades foram acompanhadas por alguém respeitado dentro da aldeia. Seja pelo Cacique, seja por algum membro da liderança, ou assistente social.

Imagem 03: Liderança acompanhando as atividades dentro da aldeia
Fonte: Arquivo Pessoal

6.1 modelo dos questionários aplicados

Questionário aplicados aos moradores.

Casas de 50 m² executadas pelo Programa Nacional de Habitação Rural – PNHR

Descrição das Unidades Habitacionais: Dormitórios, sala, cozinha, banheiro, varanda frontal.

1 - CARACTERÍSTICA DAS HABITAÇÕES

1.1 - A casa foi construída em mutirão ( ) Sim ( ) Não

1.2 - Infraestrutura da localidade ( ) coleta de lixo ( ) praça ( ) colégio ( ) igrejas ( ) posto de saúde ( ) transporte.

2 - CARACTERÍSTICAS DO LOTE

2.1 - Descrever se há possibilidade de encontrar um lote diferente dos demais ou seja, normalmente as casas não possuem lotes delimitados.

2.2 - Drenagem ( ) Seco ( ) Úmido ( ) Alagadiço

2.3 – Topografia ( ) Plano ( ) Acidentado/Inclinado

2.4 - Inclinação do terreno ( ) Nivelado ( ) Aclive ( ) Declive

2.5 - Nível do terreno em relação à rua ( ) Acima ( ) No nível ( ) Abaixo

2.6 - Proteção do terreno ( ) Cercado ( ) Murado ( ) Não possui

2.7 - Possui árvores no terreno ( ) Sim ( ) Não

2.8 - Tipo de árvores existente ( ) Pequeno porte ( ) médio porte ( ) grande porte ( ) Frutífera

3 - CARACTERÍSTICA DA UNIDADE HABITACIONAL

3.1 - Uso da unidade habitacional ( ) Uni familiar ( ) Multifamiliar (mais de uma família) ( ) Misto (com comércio junto)

3.2 - Número de habitantes na residência ( ) 0 - 12 anos ( ) 12 - 18 anos ( ) 18 - 60 anos ( ) Acima de 60 anos

3.3 - Renda familiar (em R$) ( ) 0 - 400 ( ) 401 - 700 ( ) 701 - 1000 ( ) 1000 - 1500 ( ) 1500 - 2000 ( ) + 2000

3.4 - Profissão dos moradores

4 - ASPECTOS AMBIENTAIS

4.1 - Orientação solar

4.1.1 - Quartos ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

4.1.2 - Sala ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

4.1.3 - Cozinha / Banheiro ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

5 - AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESTRUTURAL

5.1 - Paredes

5.1.1 - As paredes apresentam trincas? ( ) Sim ( ) Não

5.1.2 - Há passagem de vento por alguma parede? ( ) Sim ( ) Não

5.1.3 - Há passagem de água da chuva em algum ponto das paredes? ( ) Sim ( ) Não

5.2 - Fundação/alicerce

5.2.1 - A fundação possui trincas? ( ) Sim ( ) Não

5.2.2 - Sofreu deformação ou deslocamento? ( ) Sim ( ) Não

6 - JANELAS

6.1 - Material Empregado ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

6.2 - Funcionamento ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

6.3 - Qualidade das fechaduras ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

6.4 - Quanto ao ruído ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

7 - PORTAS

7.1 - Material Empregado ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

7.2 - Funcionamento ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

7.3 - Qualidade das fechaduras ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

7.4 - Quanto ao ruído ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

8 - QUALIDADES DOS ACABAMENTOS

8.1 - Piso do banheiro, cozinha, sala, dormitórios e área de serviço ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

8.2 - Paredes de banheiro, cozinha e área de serviço ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

8.3 - Teto do banheiro, cozinha, sala, dormitórios e área de serviço ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

9 - TELHADO

9.1 - Material Empregado ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

9.2 - Funcionamento ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

10 - DIVISÓRIAS INTERNAS

10.1 - Observações:

10.1.1 - Paredes ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

11 - INSTALAÇÕES ELÉTRICAS

11.1 - Sofreu alguma alteração? ( ) Sim ( ) Não

11.2 – Se sim, qual?

11.3 - Com relação à alteração ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

12 - INSTALAÇÕES HIDRÁULICAS E HIDROSSANITARIAS

12.1 - Houve algum dos seguintes problemas nas instalações hidráulicas:

() Mau funcionamento dos aparelhos ( ) Pequena pressão no chuveiro ( ) Pequena pressão na descarga do vaso ( ) Entupimentos ( ) Vazamentos ( ) Mau cheiro

12.2 - Houve necessidade de algum tipo de manutenção? ( ) Sim ( ) Não

12.3 - Se sim, qual?

12.4 - Com relação à alteração ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

13 - ADEQUAÇÃO DIMENSIONAL, FÍSICA E FORMAL

13.1 - Quanto ao tamanho de cada peça da casa: ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

13.2 - Quanto a aparência da casa ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

14 - CONFORTO TÉRMICO

14.1 - Quanto a temperatura da casa no verão? ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

14.2 - Quanto a temperatura da casa no inverno? ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

14.3 - Quanto a ventilação? ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

15 - DURABILIDADE DOS ELEMENTOS

15.1 - Cite ponto forte da casa:

15.2 - Cite ponto negativo:

15.3 - Outras observações que achar necessário:

15.3.1 - Quantos à observações ( ) Satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Neutro

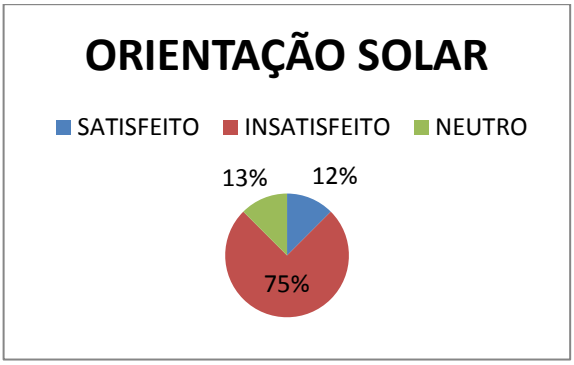
Imagem 04: Liderança auxiliando na apresentação dos questionários aos indígenas
Fonte: Arquivo Pessoal

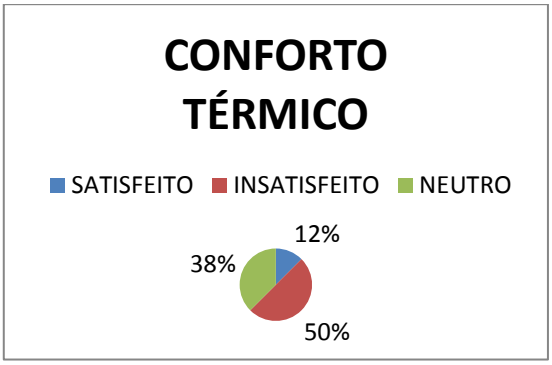
8 RESULTADOS

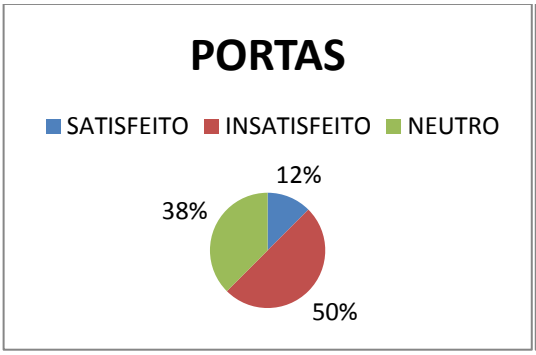
Os gráficos a seguir são resultados preliminares da pesquisa, que mostram a satisfação dos beneficiários das residências de 50 m². Os usuários acreditam que a residência é pequena, devido à grande quantidade de pessoas nas famílias indígenas (boa parte das famílias é composta por oito ou mais membros). A maior parte dos entrevistados gostariam que as portas tivessem outro tipo de material pois consideram a atual frágeis e fáceis de arrombar. As questões de conforto térmico e orientação solar também pesam bastante na hora dos

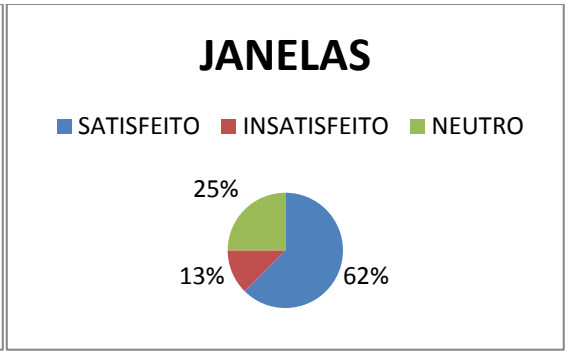
moradores expressarem suas opiniões. Relatam-nos que por ser de alvenaria são muito quentes no verão e muito frias no inverno. Diante do exposto e, por ser um estudo inicial, acredita-se que algumas alterações projetuais e tipos de materiais (como as aberturas de madeira, elemento citado pela maior parte dos usuários) deverão ser repensados para a aplicação em projetos futuros.

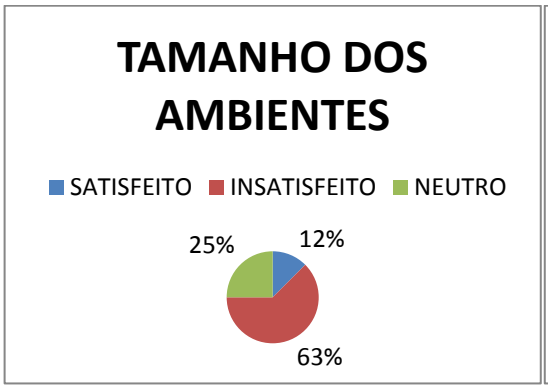
A seguir será apresentado os gráficos que mostram a satisfação dos moradores.

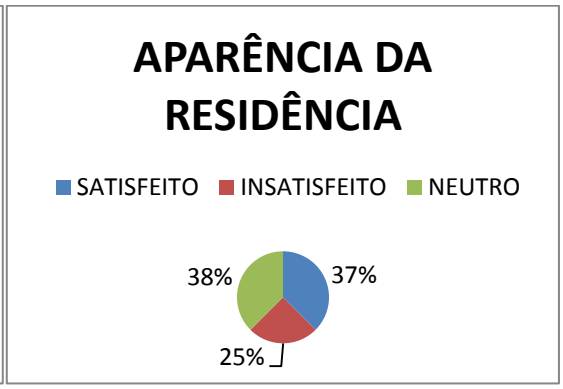












9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os resultados obtidos até o presente momento, pode-se perceber que os moradores possuem opiniões semelhantes com relação a certas partes da edificação. Sabendo

o que agrada e desagrada, e o que pode afetar culturalmente aos indígenas, pretende-se quantificar os prós e contras para que, futuramente, se possa criar um projeto que atenda as necessidades e anseios do povo Kaingang de Iraí, e assim, melhorar sua qualidade de vida, sem interferir ou agredir a sua cultura.

REFERÊNCIAS

FOLZ, R.R. **Mobiliário na Habitação Popular**, 2002. Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo – Universidade de São Paulo, São Carlos.

KAYSER, Helmut-Emanuel. **Os direitos dos povos indígenas no Brasil**: desenvolvimento histórico e estágio atual. Tradução: Maria da Glória Lacerda Rurack, Klaus Peter Rurack. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Ed., 2010.

MEDICO, L. D.; PEDDE, V. Um discurso com relação às politicas públicas habitacionais brasileiras para povos tradicionais. In: IV SIAD – SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO – DISCURSOS E DESIGUALDADES SOCIAIS, 2016, Belo Horizonte, MG. **Anais IV SIAD – SIMPÓSIO**

INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO – DISCURSOS E DESIGUALDADES SOCIAIS, p. 306.

RHEINGANTZ, Paulo Afonso. **Observando a Qualidade do lugar:** Procedimentos para avaliação pós-ocupação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do Tempo:** para uma nova cultura política**.** São Paulo, SP: Cortez , 2008.

ORNSTEIN, S. W. ; VILLA, S. B. **Qualidade Ambiental na Habitação**: Avaliação pós-ocupação. São Paulo: Oficina de textos, 2013.

A (IN)VISIBILIDADE LGBTQ: ESPAÇOS URBANOS, RECURSIVIDADE E EDUCAÇÃO

Rudião Rafael Wisniewski[1]
Alisson Vercelino Beerbaum[2]

Resumo: A invisibilidade condicionada aos sujeitos LGBTQ é fator determinante nas relações estruturantes dos espaços urbanos e, consequentemente, socioculturais. Esta temática se faz relevante no momento em que concebemos que os fatores que constituem os indivíduos são os mesmos que constituem o espaço no qual se inserem, num movimento continuamente recursivo. Nesta perspectiva, por meio de análise e pesquisa bibliográfica, o presente texto tem como objetivo ampliar a discussão sobre o comportamento dos sujeitos LGBTQ como agentes constituintes das cidades e por elas constituídos, muitas vezes reprimidos e marginalizados pelo *status quo* da heteronormatividade, resta-os se fazerem invisíveis ou lutarem por visibilidade, e a educação é a principal ferramenta para esta tarefa.

Palavras-chave: LGBTQ. Cidades. Visibilidade. Recursividade. Educação.

THE LGBTQ (IN)VISIBILITY: URBAN SPACES, RECURSIVITY AND EDUCATION

Abstract: The invisibility conditioned to LGBTQ people is a determining factor in the structuring relations of urban and, consequently, sociocultural spaces. This theme is very important in a moment when we can understand that the factors which compose the people are the same which constitute the space where they live, in a continuous recursive movement. Being like this, through analysis and bibliographical research, the present text has as objective to broaden the discussion about the behavior of LGBTQ people as constituents of cities and constituted by them, often repressed and marginalized by the status quo of heteronormativity, they become invisible or fight for visibility, and education is the main tool for this task.

Keywords: LGBTQ. Cities. Visibility. Recursivity. Education.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto pretende lançar a reflexão acerca do papel da cidade na constituição do indivíduo, bem como do indivíduo na construção da cidade, especialmente do grupo

[1] Doutorando em Educação nas Ciências, pela UNIJUÍ. Docente do IFFar-PB. Grupo de pesquisa: Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais. E-mail: rudiao.wisniewski@iffarroupilha.edu.br.
[2] Licenciado em Matemática. UNIJUÍ. Grupo de pesquisa: Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais. E-mail: albeerbaum@gmail.com.

composto por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais Transgêneros e Queer (LGBTQ) sob a luz de questões relacionadas a gênero e sexualidade.

Na sociedade contemporânea, os espaços urbanos estão tendenciosos a serem transformados. Transformações estas determinadas por fatores sociais, culturais e espaciais. Nesses espaços, a vivência dos sujeitos LGBTQ é proporcionada, em algumas situações, pelos sentimentos de conforto e/ou desconforto.

Parafraseando o livro *As cidades invisíveis*, de Ítalo Calvino, nos ateremos aos visíveis e invisíveis nas cidades, ou melhor, aos que a hegemonia impõe a invisibilidade, numa tentativa de se adequarem à heteronormatividade e aos que lutam para serem vistos e respeitados pelo que são.

A metodologia utilizada para a escrita deste texto foi a pesquisa bibliográfica, contando, para a composição do *corpus*, com Calvino (2014), Butler (1999 e 2002), Louro (2016), Foucault (2005), entre outros.

2 CIDADE, (IN)VISIBILIDADE E EDUCAÇÃO

Desde a *polis* grega, a cidade é o lugar da partilha de conhecimentos, alegrias, tristezas, lugar da confraternização, das festas, dos encontros e desencontros. Ou, como afirmaram Gomes-Granell e Villa (2003, p. 18), "a cidade é, em si mesma, um agente educativo e assim foi entendida pelas diferentes civilizações. Um lugar onde as pessoas se reúnem para conviver, para aprender, para participar da vida social e política e para exercer seus direitos de cidadãos". No entanto, desde a Antiguidade, nem todos são considerados iguais. Alguns tem mais direito às cidades que outros, ou, pelo menos, pensam que têm. Ser LGBTQ pode impedir algumas pessoas de levarem a vida que gostariam e serem respeitados como os demais habitantes da cidade.

Marco Polo disse a Kublai Khan, imperador dos mongóis, que "*As cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa*" (CALVINO, 2014, p. 44). As cidades, reais e imaginadas, foram tema do livro de um dos expoentes da literatura italiana, Ítalo Calvino. Extrapolando o conceito geográfico de cidade, o autor vai falar das questões e relações humanas metaforizadas como cidades. São 55 delas, todas com nome feminino, já apontando para uma questão de gênero, também de concepção – em seus dois significados –, através do viajante Marco Polo, que narra ao Grande Khan suas viagens, descrevendo com detalhe as cidades que

conheceu – mesmo que em sua imaginação –, lembrando também de sua cidade natal: Veneza. Com uma complexa estrutura, conforme explicou Candeias (2018):

> A estrutura do livro segue um plano rigoroso. Há cinco contos de cada tipo, ou sobre as cidades de cada tema, intitulados como "as cidades e o [tema]. n.", com n a ir de 1 a 5. Os temas (11 ao todo) vão-se alternando também segundo um plano rigoroso que define a estrutura de capítulos (que são 9), cada um dos quais precedido e seguido de um dos fragmentos de conversa referidos acima. Nada disto é, naturalmente, por acaso. Calvino, através deste artifício, constrói o seu livro como que armado de régua e esquadro, como um arquiteto que constrói cidades. As cidades, em si, são fascinantes.

Muitas das cidades que conhecemos e conheceremos nas viagens de nossas vidas também s(er)ão fascinantes. Porém, não basta sua beleza arquitetônica ou natural se as pessoas que nela habitam ou que a ela chegam não se sentirem bem. Muitas vezes é o que acontece com os sujeitos LGBTQ, pois a cidade pensa ser a heteronormatividade a forma normal e a única possível, aceitável, natural. Portanto, quem não se enquadra deve evitar demonstrar, aparentar, para não atrapalhar ou incomodar o *modus vivendi* da maioria.

Ou seja, para não sofrer preconceito, o sujeito se invisibiliza. Usa as roupas que julgam ser ideais de acordo com sua genitália, tenta vestir-se e comportar-se como esperam que o faça – isso é chamado papel de gênero, performance ou expressão de gênero. Se escondem tanto até que se tornem invisíveis, até aparentarem ter o desejo que a heteronormatividade apregoa ser o normal. Daí vem a metáfora do armário. "Sair do armário" significa aceitar sua sexualidade, assumi-la, estar visível. Os invisíveis continuam no armário, e o esta é apenas uma constatação, não uma crítica, pois, muitas vezes, dependendo do lugar ou da cidade onde vivem, é a única forma de poderem ser felizes, sem discriminação. Mas é fundamental abrir um pouco a porta do armário para não sufocar. Muitos casos de suicídio são devido a isso.

Um sujeito invisível, passa a ser um fio muito frágil na teia social, arriscando todo seu equilíbrio. Como narrou Calvino (2014, p. 71), através de Marco Polo: "Otávia, cidade-teia-de-aranha. Existe um precipício no meio de duas montanhas escarpadas: a cidade fica no vazio". É necessário cuidar de seus fios para não cair no precipício. Para poder realmente colaborar com o progresso do local onde vive, é necessário transformar a realidade de quem nela habita. Dar visibilidade às minorias, permitir que sejam vistas como são, fios arco-íris embelezam e fortalecem a teia. É isso que as chamadas "Parada Gay" tentam fazer. Cidades desenvolvidas visibilizam seus integrantes para que, em conjunto, cada um consiga também progredir. Pois, conforme Farfus (2012, p. 33-4), para o sujeito transformar a realidade,

> é necessário que tenha acesso a novas possibilidades que altere seu *status quo*, que proporcione uma reinvenção do fio de sua teia. Para que ele possa interagir em sociedade compreendendo seus direitos, deveres e a importância das associações humanas e das somas que estas oportunizam, a educação é condição fundamental.
> É fácil constatarmos que o caminho para a construção de uma sociedade mais digna e justa são as diversas possibilidades de convivência entre os seres humanos e não o isolamento em pequenas castas. Para que haja reflexão e ação coletiva, os homens devem ser capazes de reconstruir uma nova ordem social na qual se efetive a convivência entre todos, indistintamente. A convivência indistinta deve ser um exercício a ser almejada por diferentes comunidades, em todos os lugares do planeta (FARFUS, 2012, p. 33-4).

Efetivamente, a comunidade LGBTQ vem tecendo fios significativos ao longo dos últimos anos. A discussão sobre casamento igualitário, criminalização da homofobia e o emprego do nome social por sujeitos transexuais e travestis são algumas das pautas que exemplificam como a agenda tem obtido determinado sucesso. Contudo, viver sendo LGBTQ em uma cidade interiorana sujeita esse grupo a adversidades de forma mais expositiva do que em cidades metropolitanas. Compreender, expor e discutir a matéria em um meio que continuamente se mostra conservante e preconceituoso é, inquestionavelmente, comprometer-se. No entanto, é imperativa a discussão do tema – gênero e diversidade sexual –, pois somente desta maneira caminharemos para a construção de espaços onde o respeito pelas diferenças seja um fio sustentador da emaranhada teia social. Somente com mais estudo, mais conhecimento sobre as questões pertinentes aos sujeitos LGBTQ, ou seja, com uma educação voltada ao tema, não que o deixe no armário, é que uma convivência social digna será capaz.

Em diversas cidades, a homossexualidade é vivida – o que se constitui como um movimento de resistência e, por consequência, uma (re)construção sociocultural –, porém não pronunciada, invisível, embaraçando a compreensão das relações que se consolidam na cidade e que nos permitem analisar criticamente a constituição dos sujeitos e suas sexualidades. Apesar de não debatida publicamente, já aprovisiona um lugar ao grupo LGBTQ. É atribuído significado às palavras que dão origem à sigla e seguem se "comportando", mesmo quando nem ao menos ela é referida, de maneira que serve para determinar relações e trata da constituição dos sujeitos. O silêncio está ligado à censura e ao controle à fala (BUTLER, 2009). O silêncio, contudo, faz parecer não existir a questão. No entanto, o silêncio é parte do discurso, de forma que romper com ele significa redirecionar a discussão (FERRARI, 2014).

Hanke, Ornat e Gelinski (2015) avaliam que os LGBTQ vivem nos mais diversos espaços, todavia, podem não vivenciar as mesmas situações e os mesmos sentimentos no que eles denominam de "vivências de conforto e desconforto". Assim, é plausível admitir que as manifestações da vivência urbana dos homossexuais estão intensamente conectadas à visibilidade. Neste contexto, o tema acerca da segurança destes espaços é discutido por

Skeggs (2004) e tido como fundamental para a discussão e a pesquisa acerca da temática, uma vez que não podemos, em hipótese alguma, desconsiderar o medo da violência e do crime pelos quais passam os sujeitos LGBTQ nos espaços urbanos.

Nesta perspectiva, as relações LGBTQ podem ser vistas nas mais variadas formas e escalas, havendo um ou mais elementos que desencadeiam determinadas decisões – sejam elas de natureza espacial ou comportamental – em meio aos indivíduos, por exemplo, o preconceito acerca da homoafetividade que é fator decisivo por "[...] regular, condicionar ou até desconectar as relações entre as pessoas heterossexuais e homossexuais, colocando-os em diferentes posições espaciais, ora sendo centro e em outra margem" (HANKE,ORNAT e GELINSKI, 2015, p. 3-4).

Desta forma, percebemos que os sujeitos LGBTQ não se sentem confortáveis em todos os lugares devido à hostilidade e violência nas cidades. Estes fatores estimulam sentimento de insegurança nestes indivíduos, delimitando-os em determinados ambientes estigmatizados social e culturalmente pela vivência e convivência de outros homossexuais, como as boates.

3 RECURSIVIDADE

Como já mencionado, a visibilidade é um fator decisivo para o respeito à diversidade, pois todos e cada um ajudam a formar a cidade, não apenas quem se sente privilegiado por ser de determinada cor, crença, classe social e orientação sexual. Como bem lembrou Edgar Morin (2005), ao falar da recursividade, todos fazem parte e são parte da sociedade, mas cada parte já é a representação de toda ela:

> o todo está na parte que está no todo, como num holograma. De certo modo, a totalidade da nossa informação genética está em cada uma de nossas células, e a sociedade, enquanto "todo", está presente na nossa mente *via* a cultura que nos formou e informou. Ainda de outro modo, podemos dizer que "o mundo está na nossa mente, a qual está no nosso mundo". Nosso cérebro-mente "produz" o mundo que produziu o cérebro-mente. Nós produzimos a sociedade que nos produz (MORIN, 2005, p. 190).

Ou ainda, conforme Elias (1994, p. 19), "não há dúvida de que cada ser humano é criado por outros que existiam antes dele. Ele cresce e vive como parte de uma associação de pessoas, de um todo social – seja este qual for [...], e onde se localize, no passado, no presente ou futuro". Cada um de nós é um fio na teia que forma nossa cidade, nossa sociedade e

> A ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e

> modos de comportamento possíveis. Por nascimento, ele está inserido em um complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele. Até sua liberdade de escolha entre as funções pré-existentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que lê, nasce e cresce nessa teia humana das funções e da situação de seus pais, e, em consonância com isso, da escolarização que recebe (ELIAS, 1994, p. 21).

Portanto, é papel de todos possibilitar a ampliação e desenvolvimento desses espaços de visibilidade para o progresso do todo. Cada fio é necessário com toda sua potência, com todo o seu ser. "O desenvolvimento de um indivíduo, da sociedade, e de uma nação é um processo de evolução e de mudanças contínuas e de instabilidade, de ansiedades, de busca permanente de uma nova maneira de ser (CARON, 2003, p. 37).

4 ESPAÇOS URBANOS E VIVÊNCIA DOS GRUPOS LGBTQ

Em *Sapiens: uma breve história da humanidade*, Yuval Harari (2015, p. 155) afirma que os conceitos culturais tendem a proibir o que "não é natural", no entanto, a perspectiva biológica defende que tudo o que é biologicamente possível, é, por conseguinte, natural. Se os órgãos sexuais existissem apenas para a reprodução humana, não haveria prazer no sexo. "Os órgãos evoluem para executar uma função específica, mas, depois que existem, podem ser adaptados para outros usos também." E cita exemplos, tais como o uso da boca para beijar, cuja função inicial era levar nutrientes para o corpo dos seres multicelulares. E, em comunidades de chimpanzés, o sexo é usado não apenas para a procriação e perpetuação da espécie, mas também, e não menos importante, para criar alianças políticas, intimidade e para neutralizar tensões. Dessa forma, o argumento de que homossexuais são uma anomalia da natureza é insustentável.

Os mais diversos documentos, poemas, pinturas, entre outros, registram nuances relacionadas às questões da sexualidade e afetividade entre pessoas do mesmo sexo (LOMANDO; WAGNER, 2009), não é uma invenção da atualidade, tais relações sempre existiram. A única novidade na tentativa de compreensão das identidades LGBTQ, é a postura pós-identitária *queer*.

> Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, queer significa colocar-se contra a normalização venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. Queer representa claramente a diferença que

> não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora (LOURO, 2016, p. 39).

Como afirmou Touraine (2006, p. 130), "o sujeito é um fim em si próprio [...], o sujeito não se forma a não ser entrando conscientemente em conflito com as forças dominantes que lhe negam o direito e a possibilidade de agir como sujeito". Para Foucault (2005, p. 54), "O sujeito se constitui através de práticas de sujeição, ou, de uma maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade, a partir, é claro, de um certo número de regras, estilos, convenções, que se encontram no meio cultural". O filósofo francês ainda afirma que:

> A sexualidade é algo que nós mesmos criamos – ela é nossa própria criação, bem mais do que a descoberta de um aspecto de nosso desejo. Devemos compreender que nossos desejos, através deles, instauram-se novas formas de relações, novas formas de amor e novas formas de criação. O sexo não é uma fatalidade; é uma possibilidade de se alcançar uma vida criativa (FOUCAULT, 2005, p. 27).

A construção discursiva das sexualidades, exposta por Foucault, vai se mostrar fundamental para a teoria *queer*. Da mesma forma, a operação de desconstrução, proposta por Jacques Derrida, parecerá, para muitos teóricos e teóricas, o procedimento metodológico mais produtivo. Desconstruir não é destruir, é desfazer, é um modo de questionar ou de analisar que desestabiliza binarismos linguísticos e conceituais. A desconstrução das oposições binárias tornaria manifesta a interdependência e a fragmentação de cada um dos polos. Trabalhando para mostrar que cada polo contém o outro, de forma desviada ou negada, a desconstrução indica que cada polo carrega vestígios do outro e depende desse outro para adquirir sentido. A operação sugere também o quanto cada polo é, em si mesmo, fragmentado e plural (LOURO, 2016).

Judith Butler, uma das mais destacadas teóricas *queer* afirma que as sociedades constroem normas que regulam e materializam o sexo dos sujeitos e que essas normas regulatórias precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para que tal materialização se concretize. Contudo, ela acentua que "os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta" (BUTLER, 1999, p. 154), daí que essas normas precisam ser constantemente citadas, reconhecidas em sua autoridade, para que possam exercer seus efeitos.

Ao alertar para o fato de que uma política de identidade pode se tornar cúmplice do sistema contra o qual ela pretende se insurgir, os teóricos e as teóricas *queer* sugerem uma teoria e uma política pós-identitárias. O alvo dessa política e dessa teoria não seriam propriamente as vidas ou os destinos de homens e mulheres homossexuais, mas sim a crítica à

oposição heterossexual/homossexual, compreendida como a categoria central que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos. Trata-se, portanto, de uma mudança no foco e nas estratégias de análise; trata-se de uma outra perspectiva epistemológica que está voltada para a cultura, para as estruturas linguísticas ou discursivas e seus contextos institucionais (LOURO, 2016).

> La construcción del género opera apelando a medios excluyentes, de modo tal que lo humano se produce no sólo por encima y contra lo inhumano, sino también a través de una serie de forclusiones, de supresiones radicales a las que se les niega, estrictamente hablando, la posibilidad de articulación cultural. De ahí que sea insuficiente sostener que los sujetos humanos son construcciones, pues la construcción de lo humano es una operación diferencial que produce lo más o menos "humano", lo inhumano, lo humanamente inconcebible. Estos sitios excluidos, al transformarse en su exterior constitutivo, llegan a limitar lo "humano" y a constituir una amenaza para tales fronteras, pues indican la persistente posibilidad de derrumbarlas y rearticularlas (BUTLER, 2002, p. 26).

A pensadora ainda afirma que a construção não é um ato único nem um processo causal iniciado por um sujeito e que culmina em uma série de efeitos fixados. "La construcción no sólo se realiza en el tiempo, sino que es en sí misma un proceso temporal que opera a través de la reiteración de normas; en el curso de esta reiteración el sexo se produce y a la vez se desestabiliza" (BUTLER, 2002, p. 29).

Sempre haverá pessoas conservadoras, que não querem dar lugar ao progresso, que pensam ser a conservação das coisas como sempre foram o caminho para perdurarem, no entanto, se as coisas fossem sempre iguais não haveria evolução, ainda seríamos uma outra espécie não racional – ou melhor, nem seríamos nós, ou pelo menos não teríamos consciência de quem somos tal qual a temos por sermos humanos.

Portanto, mesmo que seja um esforço muito grande aos conservadores aceitarem as mudanças, a diversidade é o caminho para o progresso. Eles precisam ampliar seus limites, em vez de desejarem que o diverso se invisibilize – ou deixe de existir – para que consigam viver sua mesmice. Se assim o for, pode acabar como Zora, a cidade que sumiu por não querer mudar e evoluir: "obrigada a permanecer imóvel e imutável para facilitar a memorização, Zora definhou, desfez-se e sumiu. Foi esquecida pelo mundo" (CALVINO, 2014, p. 20).

A cultura K-pop da Coreia está contribuindo bastante para quebrar as barreiras de gênero. Nela, roupas já não têm mais uma definição de masculino e feminino e o mercado de maquiagens para homens é quase tão promissor quanto o das mulheres. Cores e cortes de cabelos também ampliaram o espectro do que antes era considerado uma expressão de gênero

típica do masculino ou feminino. São queer, o Q de LGBTQ, o Questionamento do padrão estabelecido pela hegemonia.

Butler (2002, p. 49) afirma que "el poder regulador produce a los sujetos que controla, de que el poder no sólo se impone externamente, sino que funciona como el medio regulador y normativo que permite la formación de los sujetos". E segue seu raciocínio:

> Cómo aquello que fue excluido o desterrado de la esfera propiamente dicha del "sexo" – entendiendo que esa esfera se afirma mediante un imperativo que impone la heterosexualidad – podría producirse como un retorno perturbador, no sólo como una oposición imaginaria que produce una falla en la aplicación de la ley inevitable, sino como una desorganización capacitadora, como la ocasión de rearticular radicalmente el horizonte simbólico en el cual hay cuerpos que importan más que otros (BUTLER, 2002, p. 49).

5 DIVERSI- SEXUALI- IDENTI- CI- -DADE

Talvez a maior dificuldade que se tem atualmente para compreender as questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero, é que se considera tudo como uma coisa só: sexo biológico, orientação sexual e identidade de gênero, quando na verdade são três coisas distintas.

O sexo diz respeito à genitália com a qual nascemos, tal qual os animais, macho e fêmea, podendo nascer do sexo masculino, feminino ou intersexual. Se compararmos a uma cidade, é apenas o terreno sobre o qual ela foi construída, podendo ser um planalto, uma depressão ou uma planície.

A orientação sexual é por quem se tem atração afetiva e sexual; podendo ser pela figura masculina, pela figura feminina, pelas duas, no caso dos bissexuais, ou por nenhuma das duas, no caso dos assexuados. Na comparação com uma cidade podemos trazer seus principais atrativos: ela pode chamar atenção pela gastronomia, pelos esportes, pelo conjunto arquitetônico, ou não ter atrativo nenhum.

A identidade de gênero é a maneira como cada um se enxerga, e se expressa (papel de gênero) como parte do gênero masculino, feminino, não-binário, andrógino, neutrois, transgênero, cisgênero, pangênero, etc. Nos Estados Unidos já são reconhecidos dezenas de gêneros diferentes – inclusive no Facebook pode-se optar pelo qual melhor lhe define entre 56 deles. Comparado a uma cidade, seria a forma como ela se apresenta, podendo ser turística, florida, ecológica, moderna, religiosa, portuária, histórico-cultural, político-administrativa, balneária, industrial, universitária, entre tantas outras possibilidades de configuração.

Portanto, a ideia hegemônica de que sexo, sexualidade e identidade de gênero devam corresponder é uma fantasia, mais ficcional que as cidades invisíveis de Calvino, pois se os

seres humanos devem comportar-se como deseja a heteronormatividade, com um macho, portador do pênis sendo sempre heterossexual e usando as roupas, corte de cabelo e expressões típicas aos homens, seria o mesmo que dizer que todas as cidades da serra devem mover-se a energia eólica, ter sua diversão centrada em esportes que envolvam alturas e arquitetura típica, com casas suspensas.

A verdade é que a beleza e riqueza das cidades está em sua diversidade. Muitas vezes suas atrações parecem ou são contraditórias; o que atrai um habitante é exatamente aquilo que outro julga ser um ponto negativo. Por exemplo: muito da economia de cidades litorâneas como Florianópolis se deve aos seus turistas, mas problemas com o precário transporte público incomodam seus habitantes, que dizem não gostar do período quente, quando a cidade fica lotada, mesmo sendo o período em que a economia local é alavancada, permitindo que a cidade se desenvolva cada vez mais.

O erro é tentar reduzir a complexidade, que é a riqueza não só da sexualidade, mas do mundo, a um rótulo. Como a bem difundida frase dos ativistas das causas LGBTQ: Rótulos são para embalagens, não para pessoas. Então, tais definições de sexo, sexualidade, gênero e sua expressão, existem para que tentemos compreender, mas, além disso, para que as pessoas que desejem se definir com algum desses termos, possam fazê-lo; não para que os outros, por ignorância ou preconceito, os rotulem com as categorias que julgam serem compatíveis com seu comportamento, vestimenta ou expressões.

É a complexidade dessas relações que precisa ser compreendida e avaliada positivamente. Assim como a diversidade sexual e de gênero enriquece nossa forma de ser humanos. Muitas pessoas possuem gênero fluido, com uma orientação não rígida, mudando de “ares” conforme seu desejo impulsiona. Ao passo que outras pessoas tentam se enquadrar ao padrão heteronormativo, reprimindo tanto seus desejos a ponto de tornarem-se homofóbicos e desejarem a morte dos que são fruto de seu desejo. Qual faz mais feliz? Qual consegue seguir em frente e dar forma aos desejos em vez de se anular?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidade ideal é o lugar onde partilhamos conhecimentos, expressamos sentimentos, nos reunimos diariamente para o convívio social, para a participação política, para o aprendizado e para e o exercício da nossa cidadania. Entretanto, é fato que nem todos os constituintes do espaço urbano são considerados iguais. O acesso aos direitos na cidade não é revestido da equidade *erga omnes* dos direitos em si, em vista de razões étnicas, políticas,

regionais, sexuais e, principalmente, econômicas. Fato é, também, que os indivíduos pertencentes à classe dominante, privilegiados, impõem a todos seus costumes e padrões de natureza homogeneizadora, anulando a riqueza da diversidade que se fortalece na resistência.

Olhar para as questões assim pode parecer complicado, mas é mais realista, e muito mais divertido. Menos Zora, imutável e destinada a definhar, mais Clarisse, com os tempos de indigência "sucedidos por épocas mais alegres: uma suntuosa Clarisse-borboleta", saída da Clarisse-crisálida (CALVINO, 2014, p. 99). Assim, a riqueza cultural, está na diversidade, na mudança, no passo em que

> A construção social convida todos a somarem esforços, trocarem experiências e mudarem comportamentos. Hoje consolidadas, na busca de um caminho mais digno para a humanidade. O entendimento da sociedade complexa e os investimentos necessários para a mudança são o início do reconhecimento dos desafios futuros que se estabelecem e a identificação das transformações que podem ser implementadas como possibilidades (FARFUS, 2008, p. 17).

A invisibilidade imposta aos sujeitos LGBTQ é um infortúnio construto de ideais sociais que foram estabelecidos por indivíduos em determinado tempo e espaço e que se disseminaram na sociedade, ao passo que discriminam e marginalizam os sujeitos. Fortuitamente, ainda há forças de resistência que propagam a discussão crítica da temática e, por isso,

> Na vida social de hoje, somos incessantemente confrontados pela questão de se e como é possível criar uma ordem social que permita uma melhor harmonização entre as necessidades e inclinações pessoais dos indivíduos de um lado e, de outro, as exigências feitas a cada indivíduo pelo trabalho cooperativo de muitos, pela manutenção e eficiência do todo social. Não há dúvida de que isso – o desenvolvimento da sociedade de maneira a que não apenas alguns, mas a totalidade de seus membros tivesse a oportunidade de alcançar essa harmonia – é o que criaríamos se nossos desejos tivessem poder suficiente sobre a realidade (ELIAS, 1994, p. 17).

Reconhecer que a cidade nos constitui tal como nós a constituímos pode determinar a oportunidade para que os invisíveis se tornem visíveis. Em uma sociedade igualitária, onde a violência e o crime nos espaços sociais não sejam determinantes do destino de nossos pares, onde ninguém mais precise ser contingenciado a guetos, submersíveis a uma realidade paralela a fim de passar despercebidos pelo *status quo* estabelecido pela heteronormatividade. Em um espectro de fatores biológicos limitados e fatores socioculturais ilimitados, não há anormalidade, há diversidade, multiplicidade de sujeitos-fios que se conectam de todas as formas, gerando novos fios-seres que dão sustentação à constante evolução inerente ao processo de interação humana, cuja teia-rede delineia a trajetória social desde os pequenos redutos culturais até o grande mundo globalizado.

Entre metáforas e análises, a presente escrita se deteve à identificação do papel ocupado pelos sujeitos LGBTQ nos centros urbanos e dos lugares de preferência destas interferências, com especial observância àqueles que acatam, por motivações próprias, a vestimenta uniformizadora imposta pela hegemonia local. Viver plenamente como um sujeito LGBTQ é, atualmente, uma reinvindicação de respeito, igualdade, visibilidade social e, acima de tudo, de felicidade. Indubitavelmente, a educação é a principal ferramenta na construção de uma cidade e sociedade que compreenda e respeite as relações humanas e os direitos das minorias para o desenvolvimento de uma forma mais justa e feliz de conviver.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Buenos Aires: Paidós, 2002.

BUTLER, Judith, Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 151-172.

CALVINO, Ítalo. **As Cidades Invisíveis**. Trad. Diogo Mainardi. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CANDEIAS, Jorge. As cidades invisíveis: Ítalo Calvino, **Obvious Magazine**. Disponível em: <http://obviousmag.org/archives/2003/11/as_cidades_invi.html #ixzz5EOSZ1QoJ>. Acesso em: 28 maio 2018.

CARON, Antoninho. **Inovações tecnológicas nas pequenas e médias empresas industriais em tempos de globalização**: o caso do Paraná. 2003. Tese (Doutorado em Engenharia da produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FARFUS, Daniele. **Empreendedorismo social e desenvolvimento local**: um estudo de caso no SESI Paraná. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Organizações e Desenvolvimento) – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (Unifae), Curitiba, 2008.

FARFUS, Daniele. **Espaços educativos**: um olhar pedagógico. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FERRARI, Anderson; DE VIVEIROS BARBOSA, José Gabriel Couto. Homossexualidades masculinas e cidade pequena. **Bagoas-Estudos gays:** gêneros e sexualidades, v. 8, n. 11, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Sexo, poder e indivíduo**: entrevistas selecionadas. Trad. Davi de Souza e Jason de Lima e Silva. 2. ed. Desterro: Nefelibata, 2005.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILLA, Ignácio. (Org.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HANKE, William; ORNAT, Jose Marcio; GELINSKI, Adriana. Espaços e vivência interseccional de homens gays na cidade de Ponta Grossa, Paraná. **IV Simpósio Internacional de Educação Sexual:** Feminismos, identidade de gênero e políticas públicas, 2015.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens:** uma breve história da humanidade. Trad. Janaína Marcoantonio. 3. ed. Porto Alegre: L&PM, 2015.

LOMANDO, Eduardo; WAGNER, Adriana. Reflexões sobre termos e conceitos das relações entre pessoas do mesmo sexo. **Revista Sociais e Humanas**, v. 22, n. 2, p. 113-123, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SKEGGS, Beverley. Uneasy alignments, resourcing respectable subjectivity. **GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies**, v. 10, n. 2, p. 291-298, 2004.

TORAINE, Alain. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 2006.

O PATRIMÔNIO CULTURAL E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO ALTERNATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO SOCIAL E CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA NOS SUJEITOS

Tarcisio Dorn de Oliveira[1]
Cristhian Moreira Brum[2]
Gabriel da Silva Wildner[3]
Jandha Telles Reis Vieira Müller[4]

Resumo: A preservação de um patrimônio vai além de preservar um bem comum, mas sim, de preservar a história de um povo ou mesmo de um grupo de pessoas que se identifiquem com esta obra e, portanto, o conhecimento intelectual do objeto e o conhecimento afetivo que o transforma num bem se voltam para um reconhecimento de um bem comum de uma sociedade levando a preservação de sua história. O objetivo desse artigo intenta investigar a importância da preservação do patrimônio cultural das cidades, através da educação patrimonial, no sentido de valorizar a construção dos espaços urbanos evocando bens e heranças culturais que possuem significância colaborando com o fortalecimento do sentimento de identidade e pertencimento dos sujeitos ao local. Para atingir tal objetivo a metodologia usada para este ensaio teórico foi a pesquisa bibliográfica em que é possível examinar as informações obtidas em pesquisas já realizadas, destacando conceitos, discussões, procedimentos, resultados, e conclusões importantes para o entendimento do assunto. A educação patrimonial pode ser entendida como uma ferramenta de alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo social, cultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido, processo esse, que leva ao reforço da auto estima dos indivíduos e comunidades em relação a valorização da cultura.

Palavras-chave: Patrimônio. Preservação. Educação Patrimonial.

[1] Doutorando em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Mestre em Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. Docente dos Cursos de Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo da UNIJUÍ. Coordenador do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias – Gtec (DCEENG/UNIJUÍ). E-mail: tarcisio_oliveira@unijui.edu.br.
[2] Pós-Doutorando e Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Mestre em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. E-mail: brum@uri.edu.br.
[3] Estudante do Curso de Arquitetura e Urbanismo – UNIJUÍ. Bolsista de iniciação científica PIBIC-CNPq. Integrante do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias – Gtec (DCEENG/UNIJUÍ). E-mail: wildner.gabriel@gmail.com.
[4] Estudante do Curso de Arquitetura e Urbanismo – UNIJUÍ. Bolsista de iniciação científica PIBIC-CNPq. Integrante do Grupo de Pesquisa Espaço Construído, Sustentabilidade e Tecnologias – Gtec (DCEENG/UNIJUÍ). E-mail: jandha_telles@hotmail.com.

CULTURAL PATRIMONY AND PATRIMONIAL EDUCATION AS ALTERNATIVES OF SOCIAL LITERACY AND CONSTITUTION OF CITIZENSHIP IN THE SUBJECTS

Abstract: The preservation of a heritage goes beyond preserving a common good, but preserving the history of a people or even a group of people who identify with this work and, therefore, the intellectual knowledge of the object and the affective knowledge that it turns it into a good one that they turn to a recognition of a common good of a society leading to the preservation of its history. The objective of this article is to investigate the importance of the preservation of the cultural heritage of cities, through heritage education, in order to value the construction of urban spaces evoking cultural assets and inheritance that have significance, helping to strengthen the sense of identity and belonging of the subjects to the location. In order to reach this objective, the methodology used for this theoretical essay was the bibliographical research in which it is possible to examine the information obtained in previous research, highlighting concepts, discussions, procedures, results, and important conclusions for understanding the subject. Patrimonial education can be understood as a cultural literacy tool that enables the individual to read the world around him, leading him to an understanding of the social and cultural universe and the historical-temporal trajectory in which he is inserted. leads to the reinforcement of the self-esteem of individuals and communities in relation to the valorization of culture.
Keywords: Patrimony. Preservation. Patrimonial Education.

1 INTRODUÇÃO

O patrimônio cultural dá substrato para a construção da cidadania, e esta, inscreve-se e interpola-se ao direito à memória, identidade e pertencimento. Premissas estas, que propiciam o acesso aos bens materiais e imateriais que representam o passado, a tradição e a história de cada sujeito. Souza (2008) observa que os lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligada a este momento particular da nossa história. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais, haja visto, que os locais de memória são os meios de transmitir para as gerações aquilo que já não existe.

O patrimônio cultural e a cidade possuem grande relevância na identidade e memória urbana, pois abrangem significativa diversidade de bens históricos, culturais e ambientais, tanto materiais quanto imateriais. Nesse sentido, Dias e Machado (2009) entendem que compreender o valor da memória, da identidade e do conhecimento da história, bem como a preservação do patrimônio cultual torna-se um fator importante na formação da cidadania e dos sujeitos visando o desenvolvimento local dos espaços urbanizados. César, Dhein e Uez (2011) reforçam o patrimônio cultural como:

> O patrimônio cultural é uma construção social, que tem como premissa a preservação memorial da essência da comunidade. A paisagem, como reflexo da produção humana no espaço tem um caráter inato de patrimônio. Ela deve estar

> inserida nos programas de educação patrimonial, ação que tem por um de seus objetivos, valorizar o patrimônio cultural. Através da preservação e da valorização, há um desenvolvimento social, possibilitado pelo olhar crítico e holístico sobre o processo histórico desta comunidade (CÉSAR; DHEIN; UEZ, 2011, p. 468).

O patrimônio cultural como protótipo de uma obra de arte dá-se na coletividade sendo a resposta do movimento que ocorre em determinado tempo e espaço, ligando-se diretamente à história, identidade e pertencimento. Preservar tais vestígios, evoca o suporte à memória estabelecendo um vínculo no processo de aprendizagem social e no processo de construção da cidadania. Canani (2005) afirma que o patrimônio cultural está relacionado a um bem que pertence ao paterno, tão valioso que justifica sua herança e preservação, por nela estar incutida a memória e a identidade de quem o deixa e de quem o herda.

O patrimônio cultural, conforme Souza (2008), não abrange apenas edificações e monumentos, ou sua tradição sócio e cultural, mas também seus bens culturais, materiais e imateriais, como o conhecimento que produz, a documentação que registra esse conhecimento além de suas formas de divulgação. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (BRASIL, 2000). Oliveira e Callai (2017) entendem que os bens patrimoniais:

> [...] pertencem à comunidade que os produziu e que a compõem, onde a consciência em preservar, sem dúvida, contribui para que os demais possam usufruir desta herança e, que por meio destes testemunhos do passado, possam compreender o processo de desenvolvimento da identidade e pertencimento desse espaço (OLIVEIRA; CALLAI, 2017, p. 148).

Patrimônio é a herança paterna, bens de família, riqueza, patrimônio natural, moral, cultural, intelectual, etc. Nesse viés, o patrimônio inclui a herança cultural de cada povo, os bens culturais produzidos pelos segmentos hegemônicos em cada tempo histórico e também os bens culturais visíveis e invisíveis, tais como língua, conhecimento, documentação, artesanato, e também os produtos da cultura dos grupos ditos populares (CANCLINI, 2004).

Uma sociedade que busca o entendimento e o registro de sua evolução cultural, através de Souza (2008), deve preservar seus recursos materiais e ambientais em sua integridade e exigir métodos de intervenção capazes de respeitar o elenco de elementos que compõem o seu patrimônio cultural. O autor reforça, que a tarefa da população e de governos locais, comprometidos com as causas populares, no sentido de definirem os artífices desta identidade e desta memória que se quer coletivos, é a necessidade de articular conceitos como

arte, educação e cultura, dando uma dimensão cultural e política mais ampla na direção da aquisição de direitos culturais e de acesso à cidade.

Pelegrini (2009, p.77) comenta que os bens culturais apresentam "estreitas articulações entre o grupo social onde são reverenciados e suas respectivas memórias". Já Poulot (2009) acrescenta que o patrimônio define-se ao mesmo tempo pela realidade física de seus objetos, pelo valor estético, documental, ilustrativo, e inclusive de reconhecimento sentimental, que lhes atribui o saber comum, enfim, por um estatuto específico, legal ou administrativo. Ainda descreve, que cada vez mais, a sociedade evoca esses bens a serem conservados e transmitidos, relacionando-os a universos heterogêneos. Nessa perspectiva:

> A apreciação estética do cotidiano, mesmo que apenas de outrora; a indispensável manutenção do legado arquitetural; a preservação de habilidades artesanais, [...]; a expressão de costumes locais [...]. Fala-se de um patrimônio não só histórico, artístico ou arqueológico, mas ainda etnológico, biológico ou natural; não só material, mas imaterial; não só local, regional ou nacional, mas mundial (POULOT, 2009, p. 10).

Assim, a política patrimonial de conservação e administração da produção cultural do passado está relacionada aos usos sociais desses bens no presente e com a preservação dos bens materiais e simbólicos produzidos por todos os grupos sociais. Neste aspecto fundamental reside a relevância do patrimônio histórico de uma nação ao registrar momentos de conhecer e reconhecer seu passado, construindo e reconstruindo suas memórias individuais e coletivas (SOUZA, 2008).

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia (LE GOFF, 2003). Ainda, o autor reforça que para muitos povos a memória é um artifício fundamental para a sobrevivência e perpetuação de suas tradições; além de ser um instrumento e objeto de poder importante na luta das forças sociais.

Abreu e Chagas (2003) observam que os seres humanos usam seus símbolos, sobretudo para agir, e não somente para se comunicar. Logo o patrimônio é usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar; é usado para agir. Não está ali somente para representar ideias e valores abstratos a ser contemplado. O patrimônio de certo modo, constrói e forma sujeitos constituindo laços de cidadania e de consciência à preservação da cidade.

O presente ensaio teórico objetiva refletir sobre a importância da preservação do patrimônio cultural das cidades, através da educação patrimonial, no sentido de valorizar a construção dos espaços urbanos evocando bens e heranças culturais que possuem

significância colaborando com o fortalecimento do sentimento de identidade e pertencimento dos sujeitos ao local.

Na elaboração deste ensaio teórico observou-se o estudo exploratório, onde tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Assim, foi realizado um levantamento bibliográfico desenvolvido com base em material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos, que a partir dos dados obtidos, realizou-se a análise e interpretação das informações, mesclando-as de maneira a conseguir uma maior compreensão sobre o tema abordado.

2 A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO POSSIBILIDADE DE PERSERVAÇÃO

Patrimônio arquitetônico é o conjunto de bens materiais que contam a história de uma cidade e sua relação com o meio onde estão inseridos, sendo o legado herdado do passado e transmitido as novas gerações. Medeiros e Surya (2009) observam que o patrimônio arquitetônico é um grande acervo, é o registro dos acontecimentos da história de um lugar e de uma sociedade, que por vezes, se perde pelas mudanças e interferências do mundo globalizado e contemporâneo.

Souza (2008) constata que a cidade e a arquitetura enquanto lugares simbólicos implicados na memória coletiva, nos valores de grupos sociais, até mesmo na economia local, indicam uma possibilidade de articulação entre a política dos lugares e o consumo dos lugares de memória, a partir de sociabilidades centradas no sentimento de pertencimento elaborado diante dos processos de resignificação das paisagens, no processo de valorização do patrimônio cultural como estratégia de desenvolvimento econômico.

Dias e Machado (2009) observam que a educação deve levar o indivíduo a compreender sua própria existência e em consequência, suas necessidades e as necessidades ao seu entorno. A educação deve levar à articulação da sociedade, propiciando coesão e identidade entre as pessoas, construindo identidades coletivas, fortalecendo os elos comuns, passo fundamental para a continuidade e sobrevivência de uma comunidade. Reforçam que a ligação de educação e conservação do patrimônio cultural é fundamental para a formação do indivíduo. A escola como *lócus* de conhecimento é indispensável para a concretização desta formação, pois ela permite socializar com os alunos o conhecimento e a valorização dos elementos que compõem este patrimônio cultural, porém, esta prática enfrenta muitas dificuldades.

Medeiros e Surya (2009) reforçam que a educação, através da educação patrimonial, pode ser um instrumento de alfabetização possibilitando o sujeito fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao desenvolvimento da autoestima dos indivíduos e comunidade, e a valorização da sua cultura. Daí a importância de se pensar a prática educativa com o objetivo de proporcionar elementos para a formação de uma consciência cultural mais crítica, o que sem dúvida, contribuirá para a preservação da arquitetura, proporcionando as gerações futuras usufruir da herança cultural compreendendo o processo de desenvolvimento da identidade local/nacional.

Dias e Machado (2009), salientam que como política de preservação do patrimônio podem ser identificadas uma série de medidas composta, basicamente, de um conjunto de normas, suporte técnico adequado e canais de participação da sociedade, onde é importante que se considere a valorização de políticas preventivas, compensatórias e de estímulo, bem como, a diversidade de alternativas de proteção, buscando entender a questão da preservação de maneira sistêmica e abrangente.

Conhecer a história da cidade e seu processo constitutivo é saber que cada indivíduo faz parte deste processo como ser ativo. É o caminho para a criação de uma identidade, primeiramente para com o seu local, depois regional e finalmente atingir a identidade nacional. Mas antes, a preservação do patrimônio cultural e a educação patrimonial são formas de interpretações conjugadas entre várias disciplinas e que envolvem uma série de atores sociais e políticos (SOUZA, 2008).

Choay (2001) fala que a preservação do patrimônio abrange diversos aspectos daquilo que é considerado monumento histórico, onde no caso dos bens arquitetônicos, essa discussão relaciona-se intimamente com uma de suas características intrínsecas - o uso. A arquitetura é a única, entre as artes maiores, cujo uso faz parte de sua essência e mantém uma relação complexa com suas finalidades estética e simbólica.

Cerqueira (2005), observa que a educação valoriza, cada vez mais, seu papel como formadora da cidadania, onde a escola não somente informa conhecimentos que futuramente serão a base da formação profissional, mas sobretudo forma cidadãos. Nesse sentido, Santos (2007) complementa que despertar os sujeitos para a utilização do patrimônio local como ponto de partida no processo ensino-aprendizagem implica no fortalecimento da identidade cultural, onde capacitar a comunidade para (re) descobrir e perceber os valores e particularidades de sua identidade cultural, partindo de suas experiências é aconselhável empregar a metodologia da educação patrimonial. Assim, para Oliveira e Callai (2017):

> [...] a educação patrimonial, possibilita várias interpretações, tornando-se um instrumento importante de promoção e vivência da cidadania, podendo defini-la, como um ensino centrado nos bens culturais, onde a metodologia toma estes bens como ponto de partida para desenvolver tarefas pedagógicas que consideram tais bens como fonte primária do ensino consequentemente gerando a responsabilidade na busca, na valorização e na preservação, onde o processo educativo tem como objetivo levar os sujeitos a utilizarem suas capacidades intelectuais para a aquisição e o uso de conceitos e habilidades, na prática, em sua vida diária e no próprio processo educacional (OLIVEIRA; CALLAI, 2017, p. 148).

Desvendar a cidade traz em sí a compreensão do espaço e a percepção do tempo através de uma educação para o olhar por meio do pensamento preservacionista. Para Souza (2008), os sujeitos possuem a oportunidade de um entendimento distinto do mundo que o cerca, além da possibilidade de criação de laços íntimos com o espaço, na tentativa de se evitar a depredação de bens e locais públicos, bem como pensar a importância destes para a paisagem urbana e o espaço comum de convivência.

A educação patrimonial é uma forma de conscientizar, as comunidades da importância de preservar seus bens culturais, que são os registros dos acontecimentos da história do lugar e da sociedade, que muitas vezes, se perdem por falta de incentivo ou pela perda da identidade da comunidade que sofre as mudanças e interferências do mundo globalizado.

Nesse viés, Medeiros e Surya (2009) entendem a educação patrimonial como um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Significa tomar os objetos e expressões do patrimônio como ponto de partida para a atividade pedagógica, observando-os, questionando-os e explorando todos os seus aspectos, que podem ser traduzidos em conceitos e conhecimentos. Oliveira e Callai (2017) observam que a arquitetura:

> [...] possui a capacidade de estimular a memória das pessoas, e por isso, é alvo de estratégias que visam a sua promoção e preservação, onde a preocupação em protegê-lo começou no início do século XX, sendo criadas a partir daí várias normativas, comissões e conferências para estabelecer critérios para proteger e conservar o patrimônio. A importância de entrelaçar situações de ensino e aprendizagem com o que se denomina de preservação da arquitetura surge junto a movimentos sociais que buscam uma autonomia e a valorização da cultura local e global (OLIVEIRA; CALLAI, 2017, p. 147).

Dimenstein (2017) reforça que a temática educação patrimonial é um movimento que visa recuperar, valorizar e (re) significar a trajetória seguida por outros – que, a seu modo e em outros tempos, se debruçaram sobre a importante tarefa de encontrar ferramentas para

valorizar e preservar a memória. É fundamental para a construção coletiva de uma nova percepção das ações educativas nesse campo.

Soares (2003) observa que por meio da educação patrimonial, pode-se promover a conscientização do papel de cada sujeito como formador-perpetuador da memória e do patrimônio arquitetônico de sua sociedade. A educação patrimonial, através de Teixeira (2008) viabiliza a formação de indivíduos capazes de conhecer a sua própria história cultural. Ao trabalhar questões referentes ao patrimônio oferecem-se subsídios para a construção do conhecimento e da valorização e preservação desses bens culturais, sejam eles materiais, imateriais, naturais ou construídos. Dessa forma, a educação patrimonial tem uma função estruturante na formação do cidadão, que segundo Rangel (2002) é:

> [...] promover, a partir do meio, sobre o meio e para o meio, a percepção da importância de preservar nosso patrimônio cultural, buscando a apropriação dos bens culturais por parte da sociedade brasileira, co-gestora, fruidora e principal destinatária desses bens, e a sua participação direta e efetiva nas ações de proteção de nossos bens culturais (RANGEL, 2002, p.16).

Atualmente o conhecimento sobre o patrimônio é mais amplo e por isso, a educação patrimonial, na visão de Faria e Woortmann (2009) busca transmitir aos sujeitos a noção de que a cultura é um processo social, participativo, e não elitista como na época de criação das instituições responsáveis pela gestão do patrimônio, e que o patrimônio é muito mais do que edificações. Muitas sociedades, por não participarem do processo de escolha salvaguarda dos patrimônios que as representam, não se importam com o destino e o estado de conservação destas edificações.

Relacionando as capacidades intelectuais, a aquisição e o uso de conceitos e habilidades na vida diária e processo educacional, Dimenstein (2017) percebe que a educação patrimonial leva em conta os territórios como espaço educativo, onde o patrimônio cultural de uma localidade não se restringe apenas aos bens edificados, mas se expande para além dos muros de um espaço físico ou espaços territoriais como documento vivo, passível de leitura e interpretação por meio de múltiplas estratégias educacionais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O patrimônio cultural pertence à comunidade que o produziu. Então, pensar na salvaguarda dos bens culturais é uma questão de consciência histórica e de cidadania. Se os sujeitos souberem reconhecer, valorizar e preservar tais evidências alocados no espaço

urbano, terão dado um gigantesco passo para garantir o bem-estar social e a emancipação cultural das futuras gerações. Preservar o patrimônio cultural implica na melhoria da qualidade de vida da comunidade e na garantia do exercício da memória e identidade local.

Entretanto, para a preservação do patrimônio, serão necessárias ações sólidas e eficazes de proteção, de forma que é primordial que cada sujeito possua consciência da importância do seu patrimônio e como protegê-lo. Para a garantia dessas ações é fundamental a ampliação de trabalhos junto à comunidade envolvendo a educação patrimonial. A educação patrimonial é uma forma de conscientizar, as comunidades da importância de preservar seus bens culturais, que são os registros dos acontecimentos da história do lugar e da sociedade, que muitas vezes, se perdem por falta de incentivo ou pela perda da identidade da comunidade que sofre as mudanças e interferências do mundo globalizado.

O patrimônio fortalece o testemunho da intervenção humana no ambiente construído, pois sua preservação relaciona-se em salvaguardar o passado, as vivências e as transformações ocorridas em certo tempo e espaço. Dessa forma, oferece subsídios fundamentais acerca do passado das cidades, haja visto, que nela habita possibilidades que contribuem para a formação da memória, identidade e pertencimento, como também, para a formação da sociedade e das categorias sociais desencadeando uma forte ligação entre o sujeito e suas raízes.

A ligação de educação e preservação do patrimônio é fundamental para a formação do indivíduo, pois o processo educacional centrado na arquitetura, mostra-se como um instrumento de gestão e alfabetização cultural capacitando os sujeitos para a leitura e compreensão do universo sociocultural em que estão inseridos. Logo, este processo destaca-se como uma possibilidade de construção da identidade, participação, democracia e cidadania, ao mesmo tempo em que, se valoriza a arquitetura local, introduzindo a construção de um conhecimento conjunto, apropriado e elaborado coletivamente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e Patrimônio.** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizada por Paulo Lenir dos Santos. Porto Alegre: Sagra e Luzatto, 2000.

CANANI, A. S. Krás, B. **Herança, sacralidade e poder:** sobre as diferentes categorias do patrimônio histórico e cultural no Brasil**.** Horiz. antropol. [online]. 2005, vol.11, n.23, pp. 163-175. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 09 dez de 2016.

CANCLINI, Nestor Garcia. O patrimônio Cultural e a Construção do Imaginário Nacional. In Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional nº23, 1994.

CERQUEIRA, F. V. **Patrimônio Cultural, Escola, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável.** Diálogos, Londrina, v. 9, n. 1, p.91-109, nov. 2005.

CÉSAR, Pedro A. B.; DHEIN, Cíntia E.; UEZ, Pablo C. **Paisagem:** A dimensão espacial na educação patrimonial. Book of Proceedings, Vol. I, International Conference on Tourism & Management Studies, Algarve, 2011, p. 467-474. Anais eletrônicos. Disponível em < http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5018496.pdf >. Acesso em: 13 maio 2015.

CHOAY, F. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: UNESP, 2001.

DIAS, R; MACHADO, G. de C. **Patrimônio Cultural e Turismo**: Educação, Transformação e Desenvolvimento Local. Revista Patrimônio: Lazer & Turismo, v. 6, n. 8, out.-nov.-dez./2009.

DIMENSTEIN, D. **Educação patrimonial, memória e cidadania:** a experiência dos professores de história da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes – PE. 2017. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Formação de Gestores Culturais dos Estados do Nordeste) - Universidade Federal da Bahia, Bahia / BA, 2017.

FARIA, N. D. M. de; WOORTMANN, E. F. **A Educação Patrimonial como elemento de socialização para jovens em situação de risco.** Revista Hospitalidade. São Paulo, v. VI, n. 2, p. 49-72, jun.- dez. 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** 5º edição. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2003.

OLIVEIRA, Tarcisio Dorn de; CALLAI, Helena Copetti. Compreender a cidade e a arquitetura através da educação patrimonial. **Revista Di@logus**, Cruz Alta / RS, v. 6, n. 3, p. 141-149, set. 2017.

PELEGRINI, Sandra C. A. **Historicidades locais:** interfaces entre as políticas públicas de preservação do patrimônio imaterial e da cultura material. In: PRIORI, Angelo. História, Memória e Patrimônio. Maringá: Eduem, 2009.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII – XXI: do monumento aos valores.** São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

MEDEIROS, M. C. de. SURYA, L. **A importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio.** Anais... ANPUH- XXV Simpósio Nacional de História. Fortaleza, 2009.

RANGEL, Marília Machado. Educação Patrimonial: conceitos sobre patrimônio cultural. In: Secretaria de Estado da Educação (Org.). **Reflexões e contribuições para a Educação Patrimonial.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2002. Lições de Minas, 23. p. 15-36.

SANTOS, M. S. Soares dos. **Educação e Patrimônio:** Uma construção da Identidade**.** Fórum Identidades, Itabaiana, v. 2, n. 1, p.49-60, jul. 2007.

SOARES, André Luis Ramos (Org.). **Educação patrimonial:** relatos e experiências. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2003.

SOUZA, Valfrido Viana de. Espichar e Escorar: **Modernização e preservação na terra do bode**. Congresso Internacional de História e Patrimônio Cultural na UFPI. Piauí, 2008.

TEIXEIRA, Cláudia Adriana Rocha. **A educação patrimonial no ensino de história.** Biblos, Rio Grande / RS, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan. 2008.

ACÚSTICA EM SALAS DE AULA

Theylo FührHoelscher[1]
Cristhian MoreiraBrum[2]
Vinicíus Cechinatto Crespan[3]
Charles Antônio Gutkoski [4]

Resumo: Esta é uma reflexão que busca expor a importância do projeto acústico em qualquer ambiente, dando uma maior ênfase em salas de aula, principalmente de nível escolar fundamental e médio. Além disso, determina-se alguns dos principais problemas e possíveis soluções para garantir o bom desempenho acústico destas. Para isto, foram abordados conceitos e normas como por exemplo as que tratam das especificidades físicas do som, dos ruídos, as formas mais indicadas para estes ambientes, principais materiais a serem utilizados, tipos de mobiliários, e seus coeficientes de absorção e tempo de reverberação. Com estes conceitos, buscou-se dar um embasamento para a produção de um projeto acústico, mas esclarecendo a necessidade de profissionais adequados este objetivo.

Palavras – chave: Acústica. Salas de Aula. Reverberação. Absorção.

ACÚSTICA EN SALAS DE CLASE

Resumen: Esta es una reflexión que busca exponer la importancia del proyecto acústico en cualquier ambiente, dando un mayor énfasis en aulas, principalmente de nivel escolar fundamental y medio. Además, se determinan algunos de los principales problemas y posibles soluciones para garantizar el buen desempeño acústico de éstas. Para ello, se abordaron conceptos y normas como por ejemplo las que tratan de las especificidades físicas del sonido, de los ruidos, las formas más indicadas para estos ambientes, principales materiales a ser utilizados, tipos de muebles, y sus coeficientes de absorción y tiempo de reverberación. Con estos conceptos, se buscó dar un basamento para la producción de un proyecto acústico, pero aclarando la necesidad de profesionales adecuados a este objetivo.

Palabras-clave: Acústica. Salas de clase. Reverberación. La absorción.

[1]Técnico em Edificações - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Santa Rosa e graduando em Arquitetura e Urbanismo - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Campus de Frederico Westphalen – RS. E-mail: theylorfuhr@gmail.com
[2] Professor do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Campus de Frederico Westphalen - RS, Arquiteto e Urbanista, Especialista em Gestão Ambiental, Mestre em Engenharia Civil e Ambiental – Universidade Federal de Santa Maria, Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ e pós doutorando em Educação nas Ciências. E-mail: c.brum@outlook.com
[3] Graduando em Arquitetura e Urbanismo - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI campus de Frederico Westphalen. E-mail: vini.crespan@hotmail.com
[4] Graduando em Arquitetura e Urbanismo - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen. E-mail: charlesgutkoski@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado por acadêmicos do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Regional Integrada - URI localizada na cidade de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil, com o intuito de aprendizagem perante a acústica de salas de aula, principalmente no nível escolar fundamental e médio, podendo assim colaborar com a sociedade escolar para ajudar a garantir a concentração dos alunos e uma melhor compreensão dos sons emitidos nestes ambientes.

O conforto acústico é imprescindível em qualquer ambiente, pois todo som emitido deve ser bem compreendido pelas pessoas nos diferentes locais do mesmo. Quando se trata de salas de aula, objeto em análise neste artigo, uma correta propagação do som se torna ainda mais indispensável, uma vez que neste ambiente estará sendo compartilhado ensinamentos através do mesmo e qualquer dificuldade de entendimento ou ruído pode afetar o desempenho do aluno.

Para que as salas de aula tenham um bom desempenho acústico, devem ser tomadas precauções referentes ao eco, aos ruídos e a reverberação. Para isso cada material utilizado e a forma do ambiente devem estar focados neste objetivo.

A falta de investimentos na educação muitas vezes prejudica também a acústica no ambiente escolar, pois no momento de realizar o projeto destes ambientes a acústica é muitas vezes deixada em segundo plano e a escolha dos materiais é em grande parte focada apenas no menor valor de aquisição, sem pensar no seu benefício para o ambiente. Além disto, o fato de muitas escolas estarem localizadas dentro dos centros urbanos, somado ao aumento dos ruídos sonoros nestes locais, acarreta ainda mais problemas acústicos a estas edificações.

Devido a gama de problemas evidenciados nos recintos escolares, nesta pesquisa busca-se abordar alguns materiais e técnicas que podem ajudar a solucionar tais adversidades para colaborar com a sociedade escolar e garantir melhor desempenho dos alunos dentro das salas de aula.

1 DESENVOLVIMENTO

1.1 Conhecimentos Físicos do Som

Para projetar uma sala de aula, o profissional responsável deve estar ciente de algumas características do som, como o fato de este se propagar por meio de ondas sonoras, as quais necessitam de um meio sólido, líquido ou gasoso para isto. Na sua propagação não existe deslocamento permanente de matéria, o que ocorre é a transferência de energia de partícula em partícula. Dentre as características das ondas, existe a Frequência, definida como o número de oscilações ou ciclos completos que estas ondas realizam por segundo, e é medida em Hertz (Hz), o Período, que nada mais é que o tempo consumido em um ciclo completo destas ondas, com unidade de medida definida em segundos, o Comprimento de Onda, que medida em metros compreende a distância entre dois pontos sucessivos de pressão máxima ou mínima, quando considerado uma onda harmônica, a Velocidade de Propagação, que depende das características do meio em que as ondas se propagam e a Amplitude, definida como o deslocamento de um corpo em vibração, ou seja, representa a energia que chega até o receptor, estando dessa forma relacionada ao volume do som.

Imagem 01: Características de Ondas Sonoras.
Fonte: Notas de aula Prof. Daiana Fauro de Oliveira. Adaptado de Carvalho, 2010.

Além das noções sobre o deslocamento das ondas, é necessário saber quais os fenômenos que influenciam na propagação do som no ambiente e que estão relacionados em suas características, como a refração, a qual ocorre quando o som muda sua direção ao passar de um meio material para outro, a difração, que ocorre quando o som encontra um obstáculo e contorna-o e a reflexão, que ocorre quando o som encontra algum obstáculo e é

rebatido, obrigando-o a mudar de direção. Já a reverberação, ocorre quando o som é rebatido pelo obstáculo em direção aleatória e se perde no ar.

A Absorção Sonora é utilizada para controle de ruído e de reverberação. Cada material existente, possui um nível de reflexão e de absorção, e estes interferem diretamente no som que está se propagando no ambiente, seja mudando sua direção ou absorvendo-o. Portanto, para que se tenha um tempo de reverberação correto, materiais mais absorventes e materiais mais refletivos, devem ser distribuídos na quantia certa no ambiente, de modo a gerar um equilíbrio entre eles. Estes materiais podem ser inseridos nas paredes, forros, pisos e móveis, de acordo com o objetivo que se tem para o uso de tal ambiente.

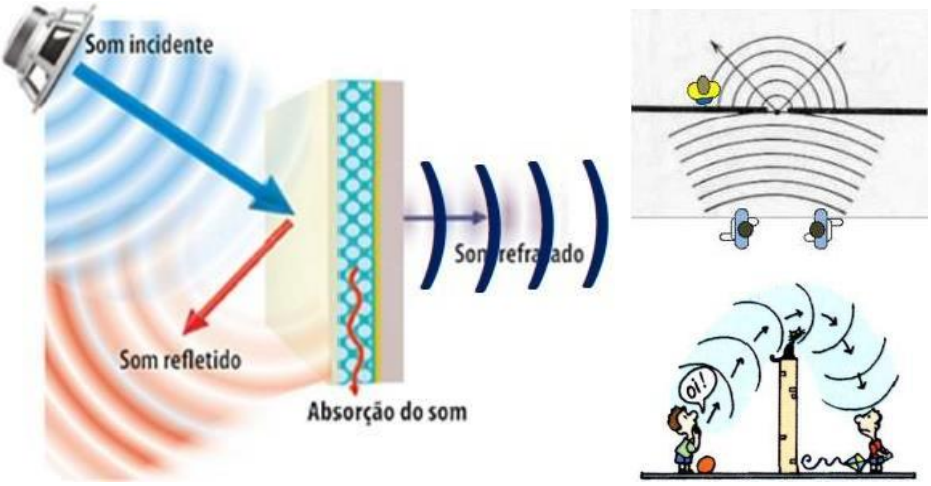


Imagem 02: Reflexão, Absorção, Refração e Difração do Som.

Fonte: Notas de aula Prof. Daiana Fauro de Oliveira. Adaptado de Carvalho, 2010.

Além do que já foi citado, tem-se ainda a Pressão Sonora, a qual é medida em Decibéis, que é muito importante para desenvolver um projeto acústico, pois ela determina o grau de potência de uma onda sonora, sendo a base para o estudo dos sons. Segundo a NBR 10152 de 1987, para salas de aula o nível de Pressão Sonora ideal deve estar entre 40 e 50 dB e a Curva de avaliação de ruído (NC), método de avaliação de um ruído num ambiente determinado, deve estar entre 35 e 45 NC.

1.2 Ruídos

Em um projeto acústico de qualquer ambiente, além dos tempos de reverberação do mesmo, deve se ter também, muita atenção aos ruídos gerados interna ou externamente a ele, que podem ser aéreos ou de impacto. O primeiro é transmitido pelo ar, por meio de vãos que não estão bem vedados sejam nas aberturas, coberturas ou outros pontos do ambiente. Já o segundo é causado como o nome diz pelo impacto externo contra paredes,

pisos e/ou estruturas, as quais transmitem o ruído para dentro do ambiente.

Quando se trata de salas de aula, objeto em questão da análise, a precaução com os ruídos se torna ainda mais importante, uma vez que os estes podem desviar a atenção dos estudantes e professores e/ou atrapalhar em seus raciocínios e pensamentos. Outro grande problema que afeta este tipo de ambiente, é o fato das instituições de ensino estarem, em sua maioria, localizadas nos turbulentos e barulhentos centros urbanos. Por isso, quando se trata de edificações novas, indica-se a construção da mesma em lugares afastados destes centros. No entanto, quando isto não é possível, ou se tratando de edificações existentes, existem algumas opções para bloquear os ruídos externos a sala de aula, sejam estes advindos da própria instituição escolar ou externa a ela, que serão citados a seguir. Sabendo que o som é transmitido por três diferentes caminhos, como lista Costa, 2003:

> Por meio do ar, pelas aberturas situadas nas portas, nas janelas, nas grades de ventilação, etc.
> Por meio da estrutura da própria construção ou canalizações diversas, onde vibrações se transmitem e podem assumir valores que inviabilizam a utilização de um ambiente para certos tipos de atividades mais acuradas.
> Através das superfícies limítrofes do meio fechado, como tetos, forros, pisos, paredes, portas e janelas fechadas, etc. (COSTA, 2003, Apud. FERREIRA);

Aconselha-se como forma de evitar que estes ruídos penetrem no ambiente, sabendo que ele se transmite pelo ar, vedar bem as janelas com borracha (ou outro material), tanto no encontro da esquadria com o marco, quando dos vidros com as esquadrias. Além disso, a localização das aberturas e o seu tamanho ajudam a regularizar muito a incidência de ruídos, uma vez que devem estar voltadas para locais com menos fontes do mesmo e quando não for evitável, ter o menor tamanho possível, além de poder estar mais alta ou mais baixa, desviando a incidência direta da fonte, e com isso diminuindo sua intensidade, através da difração. Além disso, aconselha-se que as portas sejam de material pesado, como por exemplo madeira maciça, e ainda duplas com uma camada de lã de vidro (ou outro material absorvente de som) entre elas, além de existir uma boa vedação entre a porta e o seu marco, evitando assim o vazamento de sons entre os ambientes. O material utilizado nas paredes e o modo que este é aplicado é importantíssimo, uma vez que geralmente é a maior área de bloqueio do ruído externo. Para estas, aconselha-se a utilização de alvenaria, de blocos maciços e com a maior espessura possível.

Para divisórias horizontais como forro e piso, aconselha-se a utilização de Vermiculita, pois é um ótimo material absorvente e pode ser aplicada para enchimento de pisos, forros, lajes e paredes.

2 POSSÍVEIS SOLUÇÕES PARA MELHORAR O DESEMPENHO ACÚSTICO DE SALAS DE AULA

Para se obter um bom desempenho acústico, deve se ter atenção a dois importantes itens: a forma do ambiente e os materiais e mobiliários utilizados. Além disso, é de extrema importância que estes itens sejam analisados juntamente pois a combinação adequada dos dois deve resultar em um Tempo de Reverberação dentro dos padrões para o ambiente.

2.1 Formas

A forma adotada no projeto da sala de aula é determinante ao bom funcionamento do projeto acústico, pois, com uma escolha precipitada, os sons emitidos podem ficar incompreensíveis, além de não alcançar todo o público, gerar eco, reverberar-se com tempo muito curto ou muito longo, entre outros problemas graves.

A forma mais aconselhável para salas de aula é a inspirada em teatros, com formato trapezoidal alongada e fileiras de classes com alturas diferentes, estilo de escada. Com isso, as ondas sonoras emitidas quando colidem com as paredes se espalham para trás do ambiente, não chocando-se umas com as outras no centro deste. A distribuição em forma de escada ajuda o som a se propagar verticalmente, deixando a fonte receptora (plateia) sem obstáculos totalmente à sua frente. Outra forma aconselhável para salas de aulas é a retangular. No entanto, neste caso as salas não devem ser muito compridas, pois, os sons vão chocar-se nas laterais e vão rebater para o meio, e caso o ambiente seja muito longo, o público que estiver mais ao fundo não irá conseguir compreender com clareza o que foi pronunciado.

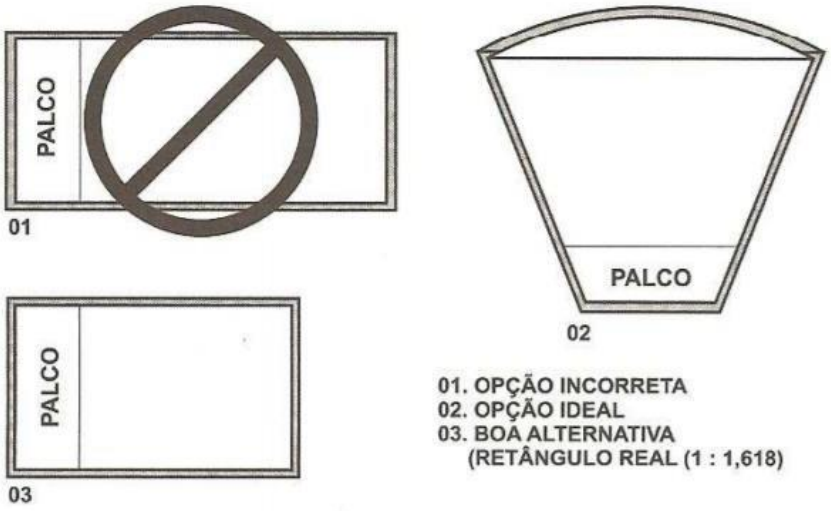


Imagem 3: Formas Para Salas de Aula.
Fonte: ARAU, H. ABC de la acústica arquitectonica. Barcelona: CEAC, 1999.

Na imagem a seguir, pode se observar como se comporta o som em uma sala retangular plana, no qual o som rebate nas paredes e forro, se espalhando pelo ambiente:

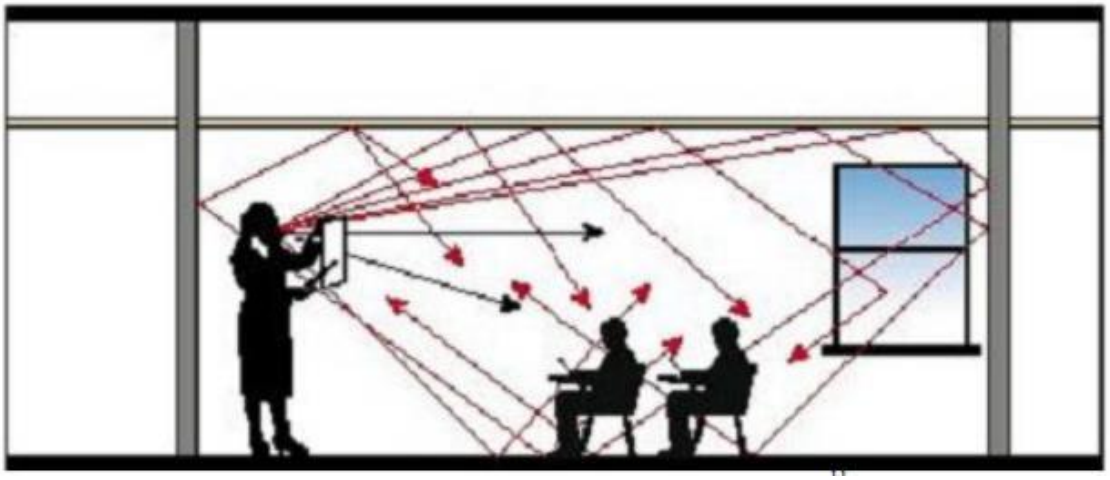


Imagem 4: Comportamento do som em sala de aula.
Fonte: Notas de aula Prof. Daiana Fauro de Oliveira. Adaptado de Carvalho, 2010.

1.3 Principais Materiais, Mobiliários e Tempo Reverberação

Quando se trata de projetos acústicos, o Tempo de Reverberação é uma das características do som mais importante, pois ele fora dos padrões traz diversos problemas a acústica do ambiente em questão. O tempo de reverberação para Salas de Aula recomendado pela Organização Mundial de Saúde é de 0,6s. Portanto, na hora de definir os materiais a ser utilizado no ambiente, deve se focar sempre em alcançar este objetivo.

A reverberação depende de dois fatores, conforme Fernandes:

> O índice de reflexão das superfícies do ambiente (paredes, teto e piso), ou seja, quanto mais dura a superfície maior a reflexão. Assim, materiais como mármore, concreto, vidro, etc. são altamente reflexivos, enquanto materiais macios e porosos como a espuma, carpete, algodão, lã de vidro, cortiça, tapetes, cortinas grossas, etc. são bastante absorventes.
> O volume do ambiente, pois quanto maior a distância entre as superfícies, maior será o atraso do som e maior será a reverberação. (FERNANDES, 2006, Apud. FERREIRA, 2010)

Dessa forma, caso a sala possua um tempo de reverberação alto, a pessoa que está pronunciando as palavras, escuta sua própria voz em seguida, no entanto, com características diferentes das do eco.

Para que o projeto acústico tenha um tempo de reverberação correto, o projetista deve inicialmente definir a quantia de pessoas que a sala deverá suportar, e consequentemente seu tamanho. Após isto deve definir sua forma tendo em vista os parâmetros citados anteriormente. A partir daí, deve se começar a definir os materiais, sempre calculando como um determinado material escolhido vai se comportar no ambiente e em relação aos outros, para que o conjunto fique dentro do tempo de reverberação aceito pela norma. Caso seja escolhido um material, e este faça com que o tempo de reverberação saia do padrão, ele deve ser retirado ou então, deve se escolher outro com características opostas para equilibra-lo novamente. A forma utilizada para calcular o Tempo de Reverberação de um ambiente é:

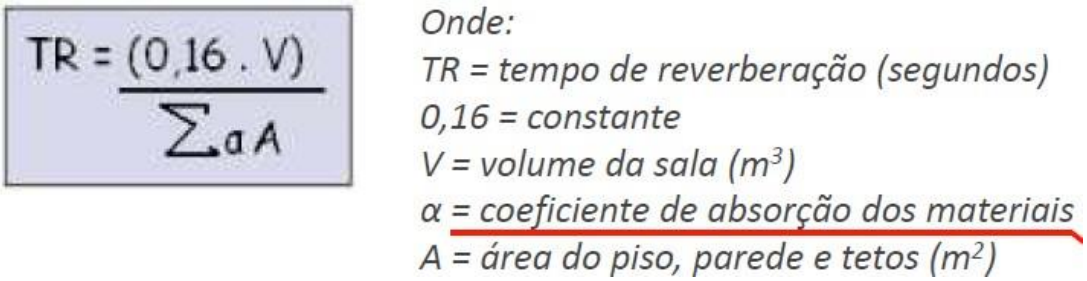


Imagem 4: Fórmula Tempo de Reverberação.
Fonte: Notas de aula Prof. Daiana Fauro de Oliveira. Adaptado de Carvalho, 2010.

Na tabela a seguir encontram-se coeficientes de absorção de alguns materiais encontrados com frequência em salas de aula:

COEFICIENTES DE ABSORÇÃO (α)						
PISOS						
Material	125 HZ	250 Hz	500 Hz	1000 Hz	2000 Hz	4000 Hz
Cimentado Liso	0,01		0,012		0,012	0,012
Concreto Liso	0,01		0,02		0,02	
Cerâmica	0,01	0,01	0,01	0,02	0,02	0,02
Mármore e Granito	0,01	0,01	0,01	0,01	0,02	0,02
Parquê sobre concreto	0,04	0,04	0,07	0,06	0,06	0,07
Réguas de madeira encerada sobre piso de concreto	0,15	0,11	0,1	0,07	0,06	0,07
CARPETE						
Carpete simples 6mm	0,12		0,1		0,1	
PAREDES						
Reboco Liso	0,02	0,02	0,02	0,02	0,03	0,06
Reboco de vermiculite acústico 30 mm	0,23	0,3	0,37	0,42	0,48	0,46
Concreto rebocado pintado a cal	0,015		0,02	0,022	0,025	
Concreto rebocado pintado a óleo		0,18				
TETOS E FORROS BASICOS						
Concreto aparente sem pintura	0,01	0,01	0,02	0,02	0,02	0,03
Concreto rebocado pintado a óleo		0,18				
Gesso em placas 12,5mm	0,02		0,03		0,05	
Lambri de madeira	0,08	0,07	0,06	0,06	0,06	0,05
Tábuas de pinho 25 mm		0,16	0,13	0,1	0,06	0,06
ESQUADRIAS						
Porta de madeira compensada envernizada	0,05		0,03		0,03	
Porta de madeira maciça	0,14		0,06		0,1	
Esquadrias convencionais com vidro	0,35	0,25	0,18	0,12	0,07	0,04
Janelas com vidros de 4mm	0,3		0,1		0,05	
Janelas com vidros de 6mm	0,1		0,04		0,02	
MOBÍLIAS						
Cadeira comum de madeira	0,01	0,02	0,02	0,04	0,04	0,04
Quadro negro	0,03		0,03		0,03	
Estante de livros	0,11	0,33	0,9	0,6	0,79	0,68
Quadro plástico vinílico sobre parede	0,04	0,03	0,04	0,04	0,03	0,02
TECIDOS						
Cortina de algodão esticada, c/ dobras em 50% da sua área	0,07	0,31	0,49	0,81	0,66	0,54
Cortina de veludo, a 10 cm da parede	0,06	0,27	0,44	0,5	0,4	0,35
PESSOAS						
Adulto em Pé	0,185	0,325	0,44	0,42	0,46	0,37
Pessoas com Cadeira	0,33		0,44		0,46	
Colegial em carteira escolar	0,24		0,39		0,43	

Tabela 01: Coeficientes de absorção.
Fonte: Carvalho (2010), Livro Acústica Arquitetônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as pesquisas realizadas, fica claro que o projeto acústico não é apenas uma opção de projeto, em que o projetista tem a escolha de fazer ou não, mas sim uma necessidade. Percebeu-se, que um projeto acústico mal executado (ou inexistente), pode causar sérios problemas para edificação, e em muitas vezes, até impossibilitar a mesma de ser utilizada para o fim que foi projetada e construída.

Quando se trata de salas de aula, evidenciou-se ainda mais a necessidade do projeto acústico, uma vez que o público destas precisa de concentração e foco, além de compreender com clareza o que é pronunciado no recinto. Portanto, é indispensável a presença de profissionais preparados para estes projetos, como por exemplo arquitetos e engenheiros acústicos.

Os profissionais por sua vez, devem levar em consideração na hora de executar o projeto acústico algumas normas e seguir certos passos, conforme foi citado anteriormente. Portanto, a atenção por parte dos projetistas é imprescindível, uma vez que qualquer erro pode ser extremamente prejudicial e comprometer todo o projeto.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, NBR 10152: Nível de Ruído Para Conforto Acústico, Rio de Janeiro, 1987.

CARVALHO, R. P. **Acústica Arquitetônica**. 2ª edição. Brasília: Thesaurus, 2010.

FAURO, D. O. **Notas de aula**. Fundamentos Físicos do Som. Disciplina de Conforto Ambiental III. Universidade Regional Integrada. Frederico Westphalen, 2018.

FAURO, D. O. Notas de aula. **Ondas e Pressão Sonora e a Resposta Humana ao Som. Disciplina de Conforto Ambiental III**. Universidade Regional Integrada. Frederico Westphalen, 2018.

FAURO, D. O. **Notas de aula**. Acústica de Salas e Ambientes. Disciplina de Conforto Ambiental III. Universidade Regional Integrada. Frederico Westphalen, 2018.

FERREIRA, L.F. **Acústicas de Ambientes e Salas de Aulas**, 2010, pag. 25 à 31. Acesso em 13 de maio de 2018.

SEDREZ, M. & BONGESTABS, D. **Módulo 1 Introdução À Acústica Arquitetônica**, pag. 1 à 12.

GRUPO DE TRABALHO:

Formação Humana e as Práticas Educativas na perspectiva da Educação Inclusiva

DÓ RÉ MI: CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

Angélica Mônego[1]
Josieli Piovesan[2]

Resumo: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do desenvolvimento caracterizado por comprometimento qualitativo na interação social e na comunicação, bem como a presença de padrões de comportamento repetitivos ou estereotipados. Os sintomas variam em intensidade e gravidade, conferindo caráter peculiar a cada sujeito. O transtorno apresenta caráter crônico, não havendo cura, mas alternativas de tratamentos a fim de reduzir os sintomas. Dentre as possibilidades de tratamento, a música vem ao encontro como uma ferramenta terapêutica de linguagem universal, vista também como uma forma de maturação, tanto emocional, quanto social e intelectual. Nesta perspectiva, essa pesquisa objetivou investigar a percepção de profissionais sobre a utilização da música como estratégia de intervenção a pessoas com o transtorno. Foram participantes quatro profissionais de diferentes áreas que utilizam a música como instrumento de intervenção junto a pessoas com TEA. Foi utilizada como instrumento uma entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi realizada por meio um estudo qualitativo, categorizado por Minayo, buscando equiparar as falas trazidas por ambos os participantes, com a finalidade de compreender e elucidar os benefícios que a música pode propiciar a crianças com TEA, bem como, propiciar uma reflexão e maiores estudos a respeito dos usos de meios entendidos como "simples" no cuidado e meio terapêutico. Como resultados percebeu-se os benefícios na comunicação, tanto na forma verbal como não verbal, bem como na interação social, por meio do fortalecimento de relações sociais e a possibilidade de vínculos com a figura do profissional, e a melhora na autoestima e na expressão emocional e afetiva.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Música. Desenvolvimento.

MANY NOTES, A SONG: THE MUSIC CONTRIBUTIONS IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER.

Resumen ou Abstract: The Autism Spectrum Disorder is a developmental disorder characterized by a qualitative impairment in social interaction and communication, as well as the presence of repetitive patterns of behavior or stereotyped. Symptoms vary in intensity and severity conferring a peculiar character to each subject. The disorder is chronic, No cure, but alternative treatments in order to reduce the symptoms. Among the possibilities of treatment,

[1]Psicológa. Residente em Atenção ao Câncer pela UPF/HCPF/PMPF. E-mail: angelicamonego_13@hotmail.com
[2] Mestre em Envelhecimento Humano, Professora do curso de Psicologia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen , josieli@uri.edu.br

the music comes to encounter as a therapeutic tool of universal language, it seen also as a form of maturation, both emotional, social and intellectual. In this perspective, this research aimed to investigate the perception of professional about the use of music as an intervention strategy for people with the disorder. Participants were four professionals from different areas who use music as an instrument of intervention among the people with TEA. It was used an instrument a semi-structured interview. The data analysis was performed through a qualitative study, categorized by Minayo, seeking to equate the speeches brought by both participants, with the purpose of understanding and elucidating the benefits that music can provide to children with TEA, as well as potentiate reflection and promoting the studies of the uses of meant as devices as "simple" in care and therapeutic. As results, we can perceive the benefits of using music in communication, in verbal and non-verbal form, as well as in social interaction, through the strengthening of social relations and the possibility of creating abond with the professional figure. We also suggested an improvement in self-esteem and the emotional expressio and affective

Palabras-clave ou Keywords: Autism Spectrum Disorder. Music. Development.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), consiste em uma desordem do neurodesenvolvimento com início precoce e curso crônico. Caracteriza-se por déficits na comunicação e interação social e presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, que se estendem ao longo da vida e estão presentes em diversos contextos, acarretando em prejuízos na vida do indivíduo. (DSM-5, 2014).

Bosa e Baptista (2002), atentam que, apesar de o transtorno apresentar um conjunto de sintomas semelhantes, trata-se de um grupo heterogêneo, não existem duas pessoas afetadas da mesma forma. Essas diferenças conduzem a formas distintas de apresentação dos sintomas, o que confere caráter singular a cada indivíduo.

Embora os primeiros relatos do TEA datem da década de 40, com estudos de Kanner (1943) e de Asperger (1944), esse transtorno ainda está longe de ser totalmente compreendido. Muito se tem pesquisado sobre a possível etiologia, formas de manifestação e alternativas de tratamento. Nos últimos tempos observou-se um aumento significativo no diagnóstico do TEA, com prevalência estimada de uma a cada cem pessoas. (DSM-5, 2014). E uma a cada 59 crianças de até 8 anos de idade (BAIO, et al., 2018)

Em meio a este cenário, de aumento da prevalência e a carência de conhecimentos sobre o transtorno, é frequente a busca por alternativas interventivas que venham a estimular o desenvolvimento das principais áreas afetadas pelo transtorno, com vista a melhora da qualidade de vida e redução na intensidade dos sintomas. No que tange a isso, a música pode atuar como técnica terapêutica, sendo uma aliada no tratamento de pessoas com TEA.

O uso da música como instrumento terapêutico vem ao encontro de um meio saudável e alternativo de auxilio no desenvolvimento e estimulação de crianças com TEA. Nesta perspectiva, a presente pesquisa objetivou investigar a percepção de profissionais sobre a utilização da música como estratégia de intervenção a pessoas com o transtorno.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Segundo a quinta versão do Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) o TEA é compreendido a partir de uma, em que há presença de prejuízo em dois domínios: um relativo a comunicação social recíproca e interação social; e outro, alusivo à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos ou interesses. Estes prejuízos estão presentes em múltiplos contextos, causando danos significativos no funcionamento social, profissional, ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.

Embora estes dois domínios estejam presentes em pessoas com TEA, é essencial salientar que se trata de um transtorno de grande complexidade, em que cada sujeito apresenta formas peculiares nas combinações e intensidades dos sintomas. (DSM-5, 2014).

A alta incidência do transtorno aliada ao curso crônico, a complexidade nas formas de manifestações e a ausência de testes e exames específicos para diagnosticar o TEA (SILVA; MULICK, 2009), desafiam pesquisadores que, apesar dos avanços, ainda caminham a passos lentos no que diz respeito à apresentação de uma "cura" para o transtorno. Diante disso, pensar estratégias que minimizem o impacto e reduzam os sintomas do TEA se faz essencial, uma vez que embora crônico, entenda-se que há possiblidade de minimização dos sintomas, a fim de que se possa propiciar uma melhor qualidade de vida as pessoas com TEA.

3 A MÚSICA COMO INSTRUMENTO TERAPÊUTICO

A música é um traço único do ser humano, principalmente quando ela vem ligada a linguagem. Mithen (2006) *apud* Rocha e Boggio (2013) refere que, apesar da existência da entoação do canto dos pássaros e de alguns meios particulares e melodiosos de comunicação entre primatas e baleias, nenhuma outra espécie possui a capacidade do domínio destas duas modalidades: a musicalidade junto a linguagem. Logo, carrega-se algo que nos torna singulares.

Pode ser entendida como um fenômeno humano que está presente em todas as culturas conhecidas, inclusive as mais primitivas, sendo utilizada desde entretenimento até ao favorecimento de experiências estéticas. Da mesma forma, para a acalmar crianças agitadas,

eliciar emoções, favorecer a coesão social, expressar consciência social e crenças religiosas, dentre várias outras funções. Pode ser considerada inerente à própria constituição humana. (GFELLER, 2008; KOELSCH, 2009 apud SAMPAIO, 2015).

Embora muitas vezes não se perceba, se está em contato com alguma forma musical a todo o momento, ainda que de diferentes formas, seja em carros, meios eletrônicos, propagandas. A música possui uma estreita relação com o ser humano, uma vez que nasceu da sua mente, e de suas emoções lhe conferindo um poder que permite mobilizá-lo. (ROCHA; BOGGIO, 2013). Pode-se por assim dizer, que a música é uma linguagem universal, que transcende fronteiras humanas, tanto de culturas longínquas, quanto no que diz respeito a emoção, ao sentir e a própria padronização da linguagem.

Sua importância é tamanha que estudos elucidam que os bebês possuem, desde suas primeiras semanas de vida, diversas habilidades musicais, tais como uma percepção refinada de alturas e padrões rítmicos, localização da fonte sonora, preferência pela consonância a dissonância, correspondência entre som e movimento, dentre outros. (TREHUB, 2005; ILARI, 2006 apud SAMPAIO, 2015).

A música pode ser entendida também como uma forma de maturação, tanto emocional, quanto social e intelectual. É através dela que o sujeito tem a possibilidade de aprender e organizar o modo de pensar seu saber e, posteriormente, fixá-lo, além de estimular aspectos importantes do desenvolvimento como atenção e compreensão de tempo/espaço. A comunicação, a expressão pessoal e emocional, a fantasia e a identidade, são algumas das formas e vantagens das quais a música permite ao indivíduo, conduzindo-o, como descreveu Benenzon (1985), a um conhecimento de si próprio.

É vista como um meio paramédico, onde a musicoterapia é compreendida como uma ferramenta de auxílio na saúde física e mental de indivíduos. (SEKEFF, 2002). No que diz respeito à música como ferramenta terapêutica, tem como papel essencial, atuar como técnica terapêutica e com objetivos na solução de problemas emocionais, das energias e da própria dinâmica terapêutica. (BENENZON, 1985). Por meio da estimulação musical, de sons e movimentos, é possibilitado ao indivíduo ganhos afetivos, cognitivos, sociais e psicomotores, podendo atuar de forma preventiva e reabilitativa. (PAREDES, 2012).

Cabrera (2005) reforça que a música consiste em uma forma de expressão não-verbal, servindo como um meio de exteriorização de sentimentos, possibilitando aos indivíduos descobrir ou, quiçá, redescobrir o que há em seu interior e, assim, partilhar com seus pares. Desta maneira, o autor expõe que a intervenção musical tem propiciado efeitos positivos em

crianças com TEA. Brescia (2003) também refere que crianças com deficiência e/ou com TEA parecem reagir de forma positiva à música, quando outros meios foram falhos. Todavia, ressalta-se ser essencial levar em consideração que cada criança com TEA possui suas particularidades.

4 MÉTODO

Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo de caráter transversal. A pesquisa foi submetida ao parecer do Comitê de Ética e Pesquisa, obtendo aprovação em 20 de abril de 2017, sob o Parecer 2.024.732, CAAE 64463417.0.0000.5352.

Foram participantes quatro profissionais de diferentes áreas que utilizam a música como alternativa de intervenção com crianças com TEA**.** Destes, um profissional pedagogo; um profissional psicopedagogo; um fonoaudiólogo e músico; um terapeuta ocupacional.

Para a seleção dos participantes, foram pesquisados profissionais nas mediações do Médio Alto Uruguai que utilizassem a música com crianças com TEA. Para a seleção dos participantes foi utilizado a amostragem não probabilística conhecida como, bola de neve, em que os participantes iniciais indicam novos participantes. Após as indicações, os possíveis participantes foram contatados e convidados para participação, com apresentação da proposta, objetivos e procedimentos. Foram considerados como critérios de inclusão: a) profissionais de diferentes áreas (fonoaudiologia, musicoterapeutas, músicos, psicopedagogos, entre outros) que utilizem a música como instrumento de trabalho há no mínimo 6 (seis) meses; b) Ter contato com crianças com TEA há, no mínimo, 6 (seis) meses.

Após o participante consentir com a participação e ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), procedeu-se a pesquisa. Para a coleta de dados utilizou-se uma entrevista semiestruturada, elaborada pela pesquisadora, composta por 11 questões, que buscaram investigar a percepção do profissional no que se refere a utilização da música com crianças com TEA.

A aplicação do instrumento de coleta de dados foi realizada em local de escolha do participante, de forma individual, em uma única sessão de, aproximadamente, quarenta e cinco minutos. As entrevistas foram gravadas e transcritas. A análise dos dados foi feita por meio da proposta de Análise Temática de Conteúdo de Minayo (2007), que abarca etapas como: pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados

obtidos/interpretação. Cabe ressaltar que, por questões éticas, os dados pessoais e identidades dos participantes, foram sumamente preservados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme acima citado, a pesquisa contou com a participação de quatro profissionais que utilizam a música como ferramenta no trabalho com crianças com TEA. Aqui serão assim denominados por: profissional pedagogo (Participante Ária), profissional psicopedagoga (Participante Melodia), profissional fonoaudióloga (Participante Clave), e profissional terapeuta ocupacional (Participante Soprano)

A partir dos relatos dos participantes, foi possível identificar alguns temas recorrentes que, após análise, foram organizados em três categorias quais sejam: Como o som do coração: A música como propiciadora de bem-estar e prazer; Vamos todos cirandar: A música e a interação social e; Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si: A influência da música na comunicação.

5.1 como o som do coração: a música como propiciadora de bem-estar e prazer

A música possui o poder de mover o ser humano, tanto físico quanto psiquicamente. Ela harmoniza o indivíduo, proporcionando a ele o retorno dos padrões mais saudáveis de pensamento, sentimento e ação. (BENENZON, 1985). Neste viés, por meio das falas dos entrevistados, pode-se observar que a música foi também dispositivo de bem-estar e prazer para as crianças, assim como elucidado na fala da Participante Ária, quando traz que:

> Tem uma aluna que ela consegue falar e gosta muito de cantar, e quando ela canta ela emociona pela emoção que se percebe no olhar dela, pela alegria que a música causa, no entusiasmo que ela sente ao ouvir a música tanto pra se expressar com movimentos e danças, quanto pro canto.

Sekeff (2002) ressalta que a música é uma forma de gratificação psíquica, emocional e artística, bem como um recurso de mobilização física, intelectual e afetiva que possibilita a auto realização. A participante Clave (2017) acrescenta que a música contribui com o desenvolvimento da motricidade fina e ampla, estimulação global, ritmo, conhecimento de sons, regras, limites, e a autoestima. Neste aspecto, cabe ressaltar que um dos prejuízos ocasionados pelo TEA refere-se às dificuldades na motricidade o que pode ser melhorado com a música tanto por meio do instrumento, quanto de artes como a dança e gestos, que podem vir associadas à música.

A maior parte dos participantes refere que o êxito no uso da música como ferramenta terapêutica pode estar ligado ao fato de a música ser uma forma divertida, em que é possibilitado à criança desenvolver suas potencialidades ao mesmo tempo em que se diverte ao som de algo que não é monótono. A participante Clave (2017) ressalta isso ao relatar que

> São ritmos [...] é uma curva melódica e eles prestam atenção mais nisso... não é a monotonia da voz assim... faz isso, faz aquilo, imita a fono falar... fala a, fala b. Então, é uma coisa divertida, e é por isso que eles tem essa, esse bom desenvolvimento, esse bom relacionamento com a música, eu acho.

Outro ponto mencionado por todos os participantes é a adesão, desde os primeiros momentos, das crianças com TEA ao trabalho com música. "A maioria das vezes, das experiências que eu tenho, sempre foram positivas [...] geralmente muito receptivas gostam. Quando para, de alguma forma existe uma comunicação ou com um olhar, ou pegando pela mão, ou alguma coisa assim pra que você continue. (PARTICIPANTE SOPRANO, 2017)". A participante Clave refere "Todas as vezes que eu levei a música, todas as vezes deu certo, não importa assim, 300 coisas que eu levo, não da certo, mas a música, levou, é batata [...] é uma melhores terapias a se seguir pra desenvolver o oral é as músicas."

Embora todos os participantes relataram experiências de sucesso com o uso da música, dois atentam que, em alguns casos, embora poucos, nem todos aderem ou aceitam a utilização da música. Esse aspecto pode ser evidenciado na fala de dois participantes:

> Aquelas que [...] tem o espectro mais leve, elas conseguem assim melhor se envolver né? Consegue assim melhor o ritmo[...] conseguem acompanhar, tentar... mas aquelas [...] do nível moderado já não tem tanto retorno assim com o trabalho com a música, né... nos meus atendimentos, né? (PARTICIPANTE MELODIA, 2017)
>
> Teve um caso assim de uma criança que eu na verdade eu atendia com muito silencio, que eu não conseguia nem cantar [...] era um caso que mesmo o canto baixo, a fala, qualquer coisa né, esse estimulo incomodava. Uma criança que eu penso assim né e vejo que seja assim com uma hipersensibilidade, mais hiper nesse sentido da recepção desse estimulo auditivo (PARTICIPANTE SOPRANO, 2017)

Um ponto a se considerar que pode influenciar nessa variável trata-se de uma característica do TEA, que diz respeito a alta ocorrência de transtornos do processamento sensorial, podendo haver hiper ou hiposensibilidade. Neste caso, pode-se pensar que a dificuldade dessas crianças em reagir positivamente a qualquer forma de som, pode estar relacionado a questões de hipersensibilidade.

Outro fato observado em todas as entrevistas refere-se ao vínculo e afeto estabelecido entre a criança com TEA e o profissional. Isso pode ser evidenciado nas falas das

Participantes Ária e Clave, quando ressaltam que: "[...]esse menino, ele gosta de mim até hoje. Bom quando ele me enxerga... e por causa, ele tem pavor de pessoas, de aglomeração de pessoas, então quando ele me via com o violão, mesmo na aglomeração de pessoas ele parava de chorar" (PARTICIPANTE CLAVE, 2017)

> [...] essa menina que sabe a música de cor [...] já me conhece pelo meu nome, sempre que ela me enxerga ela pergunta "a gente vai cantar hoje profe? " [...] ela se envolveu comigo [...] pelo fato da música, né? Porque eu não sou profe dela na sala de aula, mas quando ela me enxerga no corredor da escola ela já faz esse contato comigo, pergunta se a gente vai cantar. (PARTICIPANTE ÁRIA, 2017)

Nas falas de Clave e Ária fica evidenciado além do afeto desenvolvido pela figura do profissional, assim como reforça o envolvimento que as crianças criaram com a música. A Participante Ária cita a estimulação da sensibilidade e do bem-estar que tem percebido durante as atividades:

> A criança já nasce ouvindo os sons da natureza, que é uma infinidade, ela tem que sentir esse som...uma tarde nós cantávamos lá fora no pátio da escola, e quando a gente parava os passarinhos cantavam[...] e eles acharam muito engraçado, eles disseram "profe, os passarinhos também tão cantando." [...] e daí quando nós paravamos, eles cantavam...Quando a gente queria escutar eles, eles ficavam quietinhos [...] eles diziam ó profe, até eles estão cantando... (PARTICIPANTE ÁRIA, 2017)

Neste sentido, de acordo com Sekeff (2002), a música possui um valor formador na essência de sua arte, que contribui para a estimulação de fatores como a

> [...] revitalização da sensibilidade e da curiosidade, a possibilidade de alterar a consciência, centramento e intensificação da atenção, intensificação com o contato sublime, suspensão da percepção cotidiana e utilitária, instauração de novas e mais originais modalidades de compreensão e de relacionamento com o mundo, etc (SEKEFF, 2002, p. 10)

Tendo em vista o relatado, a participante Ária elucida, também, assim como grande parte dos participantes, da necessidade de difundir-se mais o assunto e de investir em maiores informações a respeito do uso da música, referindo que "Eu percebo assim, que, há uma possibilidade de se explorar mais nesse sentido, por ela ser algo assim, universal, e ela, como diz assim, ela atinge corpo, alma e espirito, né? " (PARTICIPANTE ÁRIA, 2017)

Em suma, a partir das falas dos participantes, pode-se compreender que a música atuou como fonte de prazer e propiciou momentos de bem-estar às crianças envolvidas, além

de estimular áreas afetadas pelo TEA e impulsioná-las no desenvolvimento de suas potencialidades, também no vínculo com pares e em sua autovalorização e reconhecimento, além de firmar seu interesse em atividades.

5.2 Vamos Todos Cirandar: A Música e a Interação Social

De acordo com o DSM-5 (2014), uma das características do TEA são déficits persistentes no que tange a interação social. Entre os critérios diagnósticos, elucida que se trata de uma "falha" na reciprocidade emocional que pode variar, por exemplo, na dificuldade de estabelecer um diálogo ou conversa consideradas normais, ou dificuldades também em corresponder a formas de interações sociais ou iniciá-las, até ao compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afetos. Pedrosa e Carvalho (2009), assinalam a importância da interação da criança com o meio social, pois é através dele que é permitida a oportunidade de continuar "[...] construindo e reconstruindo significações sobre objetos e eventos que ocorrem em seu ambiente" (2009, p. 356).

Neste sentido, pode-se observar que durante a pesquisa os entrevistados relataram perceber benefícios alusivos a estas áreas prejudicas pelo transtorno. A utilização dos meios musicais serviu como ponte para a ligação de objetos compartilhados e proximidade, tais como relatados nas falas: "Pegava uma música...ah... e dava tipo um chocalhozinho, tocava música pra eles tocarem junto, sabe? Muitas vezes dava certo, sabe? Tipo, eu tocava uma música e fazia eles acompanharem com ritmo." (PARTICIPANTE ÁRIA, 2017) e "O último dia que eu levei o violão que ela tava, ela deitou no meu colo, por causa que eu estava com o violão...ela veio bem perto assim e sabe, interação assim, olhar com olhar...o olhar dela fixou mais tempo" (PARTICIPANTE CLAVE, 2017).

Estas alocuções sugerem que a utilização da música pode ser vista como uma ferramenta para aproximação da relação da criança com o objeto, sendo ela individual ou em pares. O autor Stelzer (2010) relata a respeito da atenção articulada, um dos constructos sociais afetados pelo TEA, que pode ser entendida como a "[...] capacidade individual de coordenar atenção com parceiro social em relação a um mesmo objeto ou evento. " (p. 12).

Uma pesquisa desenvolvida por Franzoi et al (2016) também encontrou resultados semelhantes. De acordo com os autores, todas as crianças reagiram bem à utilização da música e observaram que o uso desta auxiliou, também, na interação da criança com os profissionais, fosse por meio de gestos ou ritmo musical. Outro ponto observado foi a

presença de alterações qualitativas na relação das crianças e adolescentes com os objetos e com o próprio corpo, por meio dos gestos e movimentos repetidos, seja por meio das cantigas, seja pelos contatos com os instrumentos musicais.

Assim como referenciado por Franzoi et al (2016) os participantes também trouxeram a respeito do vínculo que foi estabelecido com a criança por meio da música. A participante compartilhou de um fato que elucida o caminho que a música lhe abria para essa interação e vínculo com as crianças

> Tinha menino logo que eu entrei na escola, eles gostam muito de olhar na janela [...] ele sempre ficava na janela, ai a gente estava cantando na rodinha assim, na sala só de autista, ai tava assim, eu cantando e eles batiam palma e tudo, e daí ele tava lá olhando, quando foi cantada a música que eu acho que ele gostava, eu só vi o rosto dele de abrir num sorriso, e daí olhou pra mim sabe? A boca assim lá ...porque pensou, agora tu me alcançou! (PARTICIPANTE ÁRIA, 2017)

Sakuragi e Cunha (2015) também referem este aspecto em uma pesquisa desenvolvida com um grupo de crianças com TEA em uma escola durante atividades de musicoterapia. Os autores contam que as intervenções propiciaram, aos participantes, a criação de vínculos afetivos, também, que as manifestações musicais, verbais e socioafetivas foram aderentes para a ampliação de interações comunicativas. Essa constatação também foi relatada pelo participante Soprano:

> Tem uma que eu começo a cantar e se eu paro ela vem e pega o rosto com as mãozinhas assim e olha pra continuar, né? [...] através disso eu consigo que ela venha, que ela sente [...] e fazer uma dessensibilização porque ela tem questão tátil muito forte assim, uma sensibilidade muito grande, então, é por meio da música, ela pega o violãozinho, ela vem pro colo, e eu consigo estar fazendo toda a dessensibilização no colo. (PARTICIPANTE SOPRANO, 2017)

De acordo com Sekeff (2002), músicas infantis e folclóricas carregam um repertório que beneficia o dinamismo do psiquismo, servindo como alicerce no desenvolvimento das potencialidades.

Ficou evidenciado os benefícios proporcionados além do estabelecimento de vínculo, também questões quanto à comunicação não verbal, aspecto compreendido como dificultoso em crianças com TEA, visualizado nas falas por meio da comunicação visual que foi estabelecida pela criança e o profissional nos momentos em que se utilizaram da música. De acordo com Cabrera (2005), investigadores que utilizaram da música como ferramenta terapêutica e interventiva com crianças com TEA relataram que a mesma pode contribuir com

o rompimento de padrões de isolamento e abandono social, bem como promover o desenvolvimento socioemocional, comunicação verbal e não-verbal.

A participante Melodia acrescenta ainda, que o auxílio da música lhe dá suporte também para a acessar a criança no sentido do contato físico, quando fala que

> [...] eu uso a música, para poder usar um assessório na criança, digamos, o autista tem muita dificuldade sensorial, então, pra colocar o chapéu, um óculos, né, umas plumas assim, umas luvas, né? Ele precisa [...] à música é um meio pra mim chegar nisso, pra mim colocar esses assessórios, pra melhorar o sensorial, e ao mesmo tempo eu tô trabalhando no ritmo de uma música.

A participante Clave relatou também que, no atendimento de alguns pacientes com TEA, houve situações em que alguns resistiam a aderir ao tratamento. Porém, quando inserida a música no trabalho, o profissional conseguiu estabelecer um vínculo positivo e, a partir de então, iniciar o atendimento.

> Eu tenho um menino que não me suportava.[...] ele me via na A. e ele chorava, saia berrando.. [...] ia pra minha sessão, chorava o tempo inteiro, eu tentava brincar fazer de tudo. Mas eu não tinha levado o violão ainda [...] eu comecei só depois de um tempo levar violão. E ele começou a vir na minha terapia, e começou a interagir e começou a falar... (PARTICIPANTE CLAVE, 2017)

Ficou elucidado, também, o uso do instrumento musical, ou a música propriamente cantada como um recurso de acesso à criança. De acordo com Paredes (2012), nas primeiras etapas a criança com TEA pode recursar-se a manter qualquer tipo de contato com outra pessoa, até mesmo com o próprio terapeuta. O instrumento musical e a própria música podem servir como mediadores na relação paciente-terapeuta, dando-lhes possibilidade de um contato inicial.

Outro aspecto levantado durante a pesquisa foi o do uso da música como forma de acalmar e organizar a criança, como citado pelo participante Soprano: “Quando a criança tá mais agitada, ou que eu percebo algumas questões de disfunção sensorial mesmo, eu utilizo da música pra dar uma acalmada, né, pra conseguir fazer com que a criança consiga se organizar um pouquinho melhor” (PARTICIPANTE SOPRANO, 2017).

No que tange a música suave como forma de transmitir tranquilidade e auxiliar no manejo quando a criança estiver agitada, a participante Ária enfatiza: “A gente sabe que essas crianças, eles tem certa resistência ao som, mas se tu levar aquela música calma, aquela

música mais tranquila assim pra eles, eu acho que é um caminho que tem muito a se buscar nele. ” (PARTICIPANTE ÁRIA, 2017)

Por meio disso, compreende-se que a música pode ser uma estratégia no auxílio com relação ao manejo destas crianças em momento de agitação. De acordo com Paredes (2012), a estimulação musical pode ser uma forma de alívio tensional e emocional por meio das expressões por ela emanadas, além de ser uma ferramenta organizadora do pensamento que promove a cooperação e a comunicação.

Outrossim, a música pode ser compreendida como uma forma de estimulação social, interferindo tanto a nível físico, neurológico e psíquico. Este dado foi relatado pela Participante Ária ao referir que:

> [...] quando a gente ta cantando, as profes vem, ficam longe com eles, de repente elas vem vindo mais pertinho e quando vê eles estão ali sentados junto com a gente escutando. [...] até em dia de festa assim, que o som é mais alto, tem uns que ficam juntos ali [...] E antes a gente não via isso. Eles eram muito restritos dentro da sala deles, e agora essa interação está acontecendo. (PARTICIPANTE ÁRIA, 2017)

Ficou evidenciado a partir da fala da participante Ária, o quanto a música beneficiou para que essas crianças viessem a interagir junto aos demais colegas. Por meio desse interesse demonstrado por elas, pode até impulsionar quiçá a própria instituição de educação a propiciar maior interação dessas crianças, além da sala de aula. A participante ainda acrescenta a respeito da valorização de cada particularidade e da inclusão desses alunos em momentos destinados a apresentações públicas, quando relata que “Quando eu trabalhei com o coral [...] todos participavam. [...]Nem que fosse fazer um gesto lá na frente, sabe? Aí eles faziam gestos com as mãos, conforme cada um podia, dava sua colaboração. ” (PARTICIPANTE ÁRIA, 2017)

A fala do participante Ária ressalta da importância da inclusão e incentivo desses alunos, também na forma de lhes conceder oportunidades de participar junto a seus colegas em momentos importantes do uso da música, como neste caso, nas apresentações musicais da escola. Isso auxilia tanto na interação dessa criança com os demais, quanto em sua própria valorização e autoestima.

Nascimento et al (2015), ao pesquisarem a participação de duas crianças com TEA em aulas de percussão em grupo, encontraram resultados semelhantes em que a educação musical possibilitou benefícios às crianças com TEA, especialmente no que tange a interação social.

A partir dos resultados da presente pesquisa e a relação com outros estudos que corroboram os resultados aqui apresentados, pode-se compreender as possibilidades da utilização da música com indivíduos com TEA. Todavia, os resultados também atentam para a necessidade de sempre considerar as particularidades de cada criança.

5.3 Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si: A música e sua influência na comunicação

Neste tocante, foi observado durante esta pesquisa, que a música sugeriu benefícios em áreas da comunicação, como refere a Participante Ária "A música é uma forma de expressar...de expressão, e se a criança se expressa, seja ela [...] tentando falar, ela vai aumentando esse vocabulário dela né? Ela vai melhorando essa comunicação [...] eles fazem o som da boca, da melodia que está sendo cantada." (PARTICIPANTE ÁRIA, 2017)

Assim como a Participante Ária, a Participante Clave relata os benefícios significativos que obteve quando integrou a música às atividades que trabalhava com a criança "Eu tô trabalhando com uma menina agora que a pouco tempo então ela chegou sem oralidade nenhuma [...] sem conexão visual nenhuma. Nós começamos a trabalhar música e ela já acompanha algumas músicas cantando algumas palavras."

Assim como a percepção trazida pelas Participantes Ária e Clave, Cabrera (2005) refere que a música é uma forma de comunicação caracterizada, que pode ser entendida como um tipo de linguagem que permite a exteriorização dos sentimentos. Paredes (2012) elucida que a música pode facilitar o processo de vocalização, impulsionando processos mentais voltados à conceitualização, simbolismo e compreensão. Por meio disso, pode-se compreender que a música pode servir como uma ferramenta eficaz no que diz respeito a aquisição de linguagem e extensão de vocabulário. A fala abaixo reforça essa compreensão

> A primeira vez que eu vi ela falar [...] foi quando eu cantei cabeça, ombro, joelho e pé...ai eu vi que a menina falava assim, tipo, que interagia, né? Porque ela prestou tanta atenção, ela presta tanta atenção quando a gente ta cantando...e ela é bem agitada. (PARTICIPANTE CLAVE, 2017)

Nestas falas fica evidenciado o quão positivo o uso da música. Foi por meio dela que a participante obteve as primeiras palavras por parte da criança. Outro fator levantado pela participante diz da atenção que a música acabava por ativar na criança, sendo que, de acordo com o DSM-V (2014), a atenção é uma área que acaba por ser afetada pelo transtorno. Frith

(1996) apud Paredes (2012), define ainda como uma atenção idiossincrática. Neste tocante, a música pareceu contribuir para trabalhar estes aspectos.

A participante Clave reforça um fator importante nesta ferramenta terapêutica: a forma como ela é trabalhada. "Através da música elas prestam mais atenção na palavra porque é uma maneira divertida de tu chegar e tu colocar, digamos, a música do mamamama, é a melhor que tem pra estimular a linguagem oral das crianças, porque é a repetição de silabas simples né?"

As experiências elucidadas por Clave, Melodia e Ária, vão ao encontro da pesquisa de Paredes (2012), que investigou o papel da musicoterapia no desenvolvimento cognitivo em crianças com TEA. O estudo indicou que a exploração sonora dos instrumentos e formas de música representou uma forma de prazer às crianças envolvidas. Os instrumentos musicais, a voz e a música/som funcionaram como um meio de expressão não-verbal, auxiliando também a estreitar laços da criança para com o terapeuta. Foi possibilitada, também, uma organização progressiva do vocabulário sonoro da criança, por meio da dinâmica em uma relação transferencial, além de um aumento significativo na expressividade musical e afetiva e no foco da atenção diante do uso de melodias.

Diante dos relatos trazidos, sugere-se que música se trata de um instrumento bastante eficaz no tratamento de crianças com TEA, no que diz respeito a estimulação da comunicação, seja ela verbal ou não verbal. Por meio de sua utilização, pode-se observar que os participantes obtiveram importantes avanços com as crianças das quais trabalhavam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto e do conteúdo trazido pelos participantes, foi possível a compreensão de que a música, entendida como ferramenta terapêutica, é um meio eficaz no tratamento e desenvolvimento de crianças com TEA, tendo em vista que pode auxiliar nos dois domínios prejudicados pelo transtorno: a comunicação e a interação social. Percebeu-se que a utilização de diferentes formas de atividades musicais proporcionou evoluções significativas às crianças, tais como o desenvolvimento de um melhor vínculo com o profissional, a estimulação da linguagem, seja ela verbal ou não verbal, maiores possibilidades de interação com os demais e com objetos. Por conseguinte, uma estimulação da sensibilidade, autoestima, da expressão emocional e afetiva.

Durante a presente pesquisa observou-se também que grande parte dos participantes relata bons resultados com a utilização da música. Todavia, é de suma importância ter-se ciência de que os diferentes níveis de gravidade, aliado a diferentes formas de manifestação dos sintomas traduzem a necessidade de olhar para cada indivíduo de modo singular.

Apesar da relevância dos dados, é importante salientar limitações neste estudo, uma vez que contou com um número limitado de participantes. Certamente, pesquisas com amostras maiores podem auxiliar a elucidar melhor a utilização da música no atendimento de indivíduos com TEA. Por fim, destaca-se a carência de estudos sobre a utilização da música como recurso na intervenção com crianças com TEA. Tendo em vista os benefícios identificados, sugere-se o incentivo de pesquisas futuras sobre o tema para que se possa dar maior visibilidade a mais uma alternativa de auxilio no tratamento de pessoas com TEA.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAIO J, et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. **Surveillance Summaries,** v. 67, n. 6, p. 1–23, 2018.

BENENZON, R. **Manual de musicoterapia**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1985.

BOSA, C.; BAPTISTA, C. R. **Autismo e educação:** reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Arted Editora, 2002.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA).** Brasília: Ministério da saúde, 2014

BRUSCIA, K. **Definindo Musicoterapia.** Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CABRERA, Julio Tressiera. Musicoterapia y Pedriatria. **Revista Peruana de Pediatria**. p. 51-52, Enero/abr., 2005. Disponível em: <http://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/rpp/v58n1/pdf/a11.pdf> Acesso em: 03 jun. 2017.

CZERMAINSKI, Fernanda Rasch; BOSA, Cleonice Alves; SALLES, Jerusa Fumagalli de. Funções Executivas em Crianças e Adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo: Uma Revisão**. Psico**, Porto Alegre, PUCRS, *v.* 44, n. 4, p. 518-525, 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11878/10844> Acesso em: jun. 2016.

FRANZOI, M. A. H. et al . Intervenção musical como estratégia de cuidado de enfermagem a crianças com transtorno do espectro do autismo em um centro de atenção psicossocial. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 25, n. 1, mar. 2016.

KOELSCH, S. A Neuroscientific Perspective on Music Therapy. In: The Neurosciences and Music III, 2009, New York. **Annals...** New York: New York Academy of Sciences, 2009. p.374-384. Disponível em: <http://stefan-koelsch.de/papers/Koelsch_2009_ANYAS_music_therapy.pdf> Acesso em: 03 jun. 2017

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

NASCIMENTO, Paulyane Silva do et al . Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical. **Revista Brasileira de Educação Especial.**, Marília , v. 21, n. 1, p. 93-110, mar. 2015.

PAREDES, S.S.G. **O papel da musicoterapia no desenvolvimento cognitivo nas crianças com perturbação do espectro do autismo.** 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012.

PEDROSA, M. I. P. C.; CARVALHO, A. M. A. Aprendendo sobre eventos físicos com parceiros de idade. **Psicologia USP**, São Paulo, v.20, n.3, p.355-373, julho/setembro 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v20n3/v20n3a04.pdf> Acesso em: 03 jun. 2017

ROCHA, V. C.; BOGGIO, P. S. A música por uma óptica neurocientífica. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.27, p.132-140, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pm/n27/n27a12.pdf> Acesso em: 04 jun. 2017

SAKURAGI, M. E; CUNHA, R. Musicoterapia: um caminho para estabelecer vínculos e relações musicais com crianças autistas. **Revista InCantare**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 97-121, jul/dez. 2015.

SAMPAIO, R. T; LOUREIRO, C. M. V; GOMES, C. M. A. A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica. **Per Musi**. Belo Horizonte, n.32, p.137-170, 2015.

SEKEFF, M. D. L. **Da música, seus usos e recursos.** 1 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SILVA M; MULICK, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 116-131, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n1/v29n1a10.pdf> Acesso em 03 jun. 2017

STELZER, F. G. **Aspectos neurobiológicos do autismo**. Cadernos Pandorga de Autismo. 2 ed. São Leopoldo: Associação Pandorga, 2010.

FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cleusa Inês Ziesmann[1]
Sonize Lepke[2]
Jeize de Fátima Batista[3]
Alexandre Anselmo Guilherme[4]

Resumo: Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa que procurou compreender a formação dos professores e a inclusão de surdos na educação básica em uma escola da região do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul. A presente pesquisa[5] insere-se na modalidade de estudo de caso, de cunho qualitativo. O objetivo deste estudo é de compreender como vem acontecendo a formação docente, dialogando com a proposta de inclusão contemplada na Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva. A proposta do trabalho consistiu em ampliar os conhecimentos sobre a inclusão e as práticas dos professores em sala de aula, levando em consideração elementos concretos das realidades dos sujeitos desta pesquisa e a sua percepção sobre o mundo em que vivem. Acreditamos que os resultados deste estudo possam contribuir para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente daqueles que envolvem crianças com deficiências, em particular no nosso estudo, os sujeitos surdos incluídos na educação básica.

Palavras-chave: Formação Docente. Inclusão. Aprendizagem. Educação de Surdos.

FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Resumen: Este texto presenta los resultados de una encuesta que investiga la formación de maestros y la inclusión de los sordos en la educación básica en una escuela en la región noroeste del estado de Rio Grande do Sul. La presente investigación parte en el estudio de caso, las medidas cualitativas. El objetivo de este estudio es entender cómo ha pasado al

[1]Doutoranda em Educação (PUCRS). Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI). Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Violência – GRUPEV (PUCRS) e Grupo de Pesquisa sobre Direitos Humanos, Movimentos e Instituições da UFFS de Cerro Largo/RS. E-mail: cleusa.ziesmann@uffs.edu.br
[2] Doutoranda em Educação (UCS). Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI). Professora da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) – Campus de Erechim. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade – Grupepu. E mail: sonize.lepke@uffs.edu.br
[3] Doutora em Letras pela UniRitter. Mestrado em Letras: área de concentração em Linguística Aplicada, pela Universidade Católica de Pelotas (2005). Especialização em Língua Espanhola e Cultura Hispânica (URI- 2001). Graduação em Letras-Espanhol pela URI (1999). É líder e membro do Grupo de Pesquisa sobre Textos, Ensino e Cidadania – GEPETEC (UFFS). E-mail: jeize.batista@uffs.edu.br
[4] Pós-doutorado pelo Institute of Advanced Studies in Humanity, University of Edinburgh. Doutor PhD em Filosofia - Durham University (2008). Mestrado MLitt em Filosofia - University of St Andrews. Graduação MA Honours em Filosofia - University of Edinburgh. Atualmente é professor adjunto do PPGEdu da PUCRS. É coordenador do grupo de Pesquisa GRUPEV na PUCRS. E-mail: alexandre.guilherme@pucrs.br
[5] Essa pesquisa é um recorte do trabalho final apresentado no Programa de Mestrado em Educação em Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI).

profesor de adiestramiento, dialogando con la inclusión propuesta contemplada en la política nacional de educación desde la perspectiva de educación inclusiva. La propuesta de la obra consistía en ampliar conocimientos acerca de la inclusión y las prácticas de los docentes en el aula, teniendo en elementos específicos de la cuenta de la realidad del objeto de esta investigación y su percepción del mundo en que viven. Creemos que los resultados de este estudio pueden contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de procesos, especialmente aquellos con niños con discapacidad, particularmente en nuestro estudio, los sujetos sordos en educación básica.

Palabras-clave: Formación del profesorado. Inclusión. Aprendizaje. Educación de los sordos.

1 INTRODUÇÃO

Um assunto que tem ganhado atenção nos últimos anos por pesquisadores e estudiosos é o tema da inclusão de pessoas com deficiência nos espaços das instituições. Por isso, o grande desafio na atualidade é conseguir ter uma proposta que concretize a política de formação inicial e continuada para docentes, para que possam acolher toda a diversidade de seres humanos e, principalmente, ter no quadro efetivo das instituições de ensino profissionais com a formação específica e competência para produzirem e desenvolverem práticas docentes que possibilitem a inclusão, nos processos de ensino e de aprendizagem, de todos os estudantes presentes nas salas de aula, inserindo, também, aqueles que necessitam do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para o desenvolvimento desta pesquisa optamos por uma escola pública estadual de Educação Básica, localizada no noroeste do estado do Estado do Rio Grande do Sul. A escolha por essa escola considerou critérios como a presença de estudantes surdos em sala de aulas regulares. A localização da escola foi escolhida para que fosse possível à pesquisadora estar presente nesse ambiente em diferentes períodos e turnos, e concordância das equipes diretivas – administrativa e pedagógica –, professores, pais e estudantes no desenvolvimento deste estudo.

A aluna surda, incluída nessa instituição de ensino desde 2012, possui 14 anos e será nomeada no decorrer deste estudo de Laura. Essa estudante não usa a Língua Brasileira de Sinais e também não tem a presença do profissional intérprete de Libras para fazer a tradução e interpretação das situações de aprendizagem e para incentivá-la e propiciar a participação nas atividades acadêmicas. Não há intérprete de Libras na escola por não haver profissionais dessa área, habilitados para contrato emergencial pela rede estadual de educação, dificultando ainda mais esse processo inclusivo. A escolha das disciplinas de Língua Portuguesa e de Ciências é justificada pela dificuldade que os surdos, e especialmente Laura, têm com a

escrita e a estrutura da língua portuguesa e, pela dificuldade na compreensão de atividades oferecidas aos estudantes, mas sem dispor de aparatos visuais/imagens para compreensão de conceitos específicos especialmente na disciplina de Ciências.

Laura não conhece a Libras e por isso não usa a Língua de Sinais, e não possui contato com outros surdos adultos fluentes na língua. Para a comunicação na família, usa e faz a leitura labial com muita dificuldade na articulação da fala ou, quando é necessário, usa sinais convencionados – "sinais caseiros" – e, dessa mesma forma, age e reage com os professores e amigos da escola. Utiliza a comunicação oral e não usa a Língua de Sinais, pois não a conhece, diferentemente da grande maioria dos surdos que estão inseridos em escolas de surdos e/ou especializadas, e que mantêm contato diário com surdos usuários da mesma ou, ainda, que possuem a presença do intérprete de Libras em sala de aula.

2 INCLUSÃO: UM OLHAR ATENTO

Para que em todos os setores da sociedade, mais precisamente nos espaços em que acontecem os processos de ensino e aprendizagem, aconteça efetivamente a inclusão, direito de todo o cidadão, é necessário que haja urgentemente uma mudança de paradigmas de uma educação padronizada na compreensão e aceitação do outro, sobre as suas especificidades e diferenças. Somente diante dessa mudança haverá uma possibilidade de poder favorecer um espaço que venha a potencializar um ambiente de aprendizagem.

Desse modo, é no contexto social que as diferenças são explicitadas e adquiridas de forma que podem acarretar dificuldades para o sujeito interagir com o meio social e físico. Carvalho (2008, p. 98) defende que a proposta inclusiva deva favorecer "uma escola de qualidade para todos, que não segregue, que não roube e não 'expulse' alunos com 'problemas', mas que favoreça uma escola que enfrente problemas como o fracasso e evasão escolar, atendendo as necessidades de todos os alunos".

Para Gentilli (2009), a inclusão da educação é um direito humano, pois:

> [...] supôs o reconhecimento de uma série de questões associadas e indissoluvelmente unidas a esse direito [...] O fato incontestável é que a afirmação do direito à educação, como um direito humano fundamental, estava associada ao reconhecimento das condições indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (p. 6).

Nessa perspectiva de educação inclusiva, o estudo nos leva a refletir sobre o processo de formação de professores. Nesse sentido, Tardif (2007) enfatiza a necessidade de levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores e sobre os seus saberes cotidianos exigidos no exercício de sua prática. Refere, ainda, que a maioria dos cursos responsáveis pela formação de professores continua organizada de forma linear e desarticulada, sem o estabelecimento de interações intradisciplinar e interdisciplinares entre os conteúdos que constituem as diferentes disciplinas, e sem a preocupação em contemplar as necessidades existentes na escola. Para isso, o autor chama os docentes e os pesquisadores e a comunidade científica para unirem a pesquisa ao ensino.

> [...] nenhum saber é por si mesmo formador. Os mestres não possuem mais saberes mestres (filosofia, ciência positiva, doutrina religiosa, doutrina de normas e de princípios, etc.) cuja posse venha garantir sua maestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar (p. 44).

Podemos afirmar, conforme García (1999, p. 53), que "o modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes". As ideias de Tardif (2007) levam-nos a pensar que seja possível para as instituições de ensino produzir propostas de formação de futuros professores que capacitem esses profissionais para atuar com responsabilidade no que se refere à Educação Inclusiva.

Dessa forma, podemos perceber que as manifestações de docentes indicam que, mesmo diante da obrigatoriedade imposta à escola de incluir em seu quadro funcional, profissionais habilitados e qualificados para atender estudantes que necessitam de Atendimento Educacional Especializado, observamos que, na maioria das vezes, esse atendimento/responsabilidade recai sobre professores das diferentes áreas específicas, que não disponibilizam conhecimentos amplos e profundos que os processos de ensino e de aprendizagem exigem deles, em razão da área de atuação para a qual foram formados e que muito pouco contemplou os conhecimentos aqui exigidos, como expressa a manifestação da especialista do AEE, professora participante da pesquisa:

> Precisamos de uma formação continuada que contemple as necessidades de cada sujeito que atendemos aqui na escola. No caso da Laura em questão, não temos a habilitação para tal demanda e nem temos um intérprete de libras para auxiliar a Laura aqui na escola. Estamos com a legislação que fala que precisamos atender, mas não temos suporte. O maior problema é que não existe em nossa região um profissional habilitado para atender ela. E aí como fazemos? Fazemos o possível, que ainda não é o ideal (ENTREVISTA, ESPECIALISTA, 2014).

Entendemos que a teoria precisa estar integrada à prática docente. Assim, nesse processo de formação, e em todos os momentos, devemos questionar sobre como está proposta essa articulação entre ambas no contexto escolar, porém não basta um professor estar atualizado com informações teóricas se a sua ação em sala de aula nega tais contribuições, como percebemos no caso de Laura. Nesse sentido, podemos entender que a formação vai muito além de simplesmente conhecer a teoria ou aplicar uma boa prática de conhecimentos específicos, pois, como expõe Lima (2010):

> Não vale um professor prático que busca inovações para tornar suas aulas atrativas, se nega ou desconhece distintas leituras do fenômeno educacional, por meio das contribuições teóricas e/ou trocas com experiências de profissionais da área. Vale sim, um profissional que, uma vez formado por uma instituição de educação superior, considera-se como um estudante permanente do próprio homem e do fenômeno educacional, justificando a sua formação continuada enquanto em exercício (p. 20).

Esse aprender de forma contextualizada traz importantes contribuições ao docente e "elementos mais consolidados para aprender a fazer uma leitura do real" (LIMA, 2010, p. 21), para que a sua prática seja efetivamente direcionada para a aprendizagem dos seus alunos na sala de aula.

O docente é o responsável pela interação, ou seja, pela criação de espaços que permitam problematizações, questionamentos e diálogos sobre o assunto/tema que está sendo estudado, pois ele, o professor, deve conduzir os processos de ensino e de aprendizagem. Essa interação do sujeito e do meio transformam a situação, ou seja, se for realizada com envolvimento e encantamento pelo professor e alunos, irá contribuir na formação e crescimento do saber. Para Leite (2007, p. 54), "o professor tem o papel de garantir a continuidade do processo, apresentando novos textos do saber e assegurando algum nível de familiaridade nesses conteúdos. Pode fazê-lo, porque é ele quem sabe antes dos outros, quem *já* sabe, quem sabe mais".

3 FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO NAS ESCOLAS

Um dos principais documentos mundiais que visa à efetivação da inclusão – a Declaração de Salamanca (1994) –, traz importantes orientações sobre como as escolas deveriam, necessariamente, se adequar às necessidades de todos os educandos. Nos documentos da Declaração (1994) está explicitado que "as escolas devem acolher todas as

crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras". Quando falamos da inclusão, falamos também daqueles que estão na escola. O conceito de necessidades educacionais especiais, construído durante a Conferência Mundial de 1994, adverte que:

> [...] necessidades educacionais especiais se amplia e passa a incluir, além das crianças portadoras de deficiências aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias, que repetem continuamente os anos escolares, que não têm onde morar, que trabalham para ajudar no sustento da família, que sofrem de extrema pobreza, ou que simplesmente, estão fora da escola, por qualquer motivo (REIS, 2006, p. 30).

Assim, Mantoan (2004) chama atenção para a mudança desse termo e para a inserção desses alunos com deficiências em salas de aula do ensino regular, pois não basta dar condições de acesso, é preciso oferecer condições de permanência deste discente na escola e favorecer as condições para que aprendam e se desenvolvam.

A Constituição Federal (1988), por outro lado, garante a inclusão em todos os espaços de maneira que o ensino aconteça com qualidade. Outros documentos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), salientam o respeito pelo pleno desenvolvimento e exercício de sua cidadania. Nessa linha de pensamento, Vygotsky (1998) afirma que quanto mais estivermos em contato com nossos pares, melhor será a nossa interação com o meio, pois a aprendizagem acontece no social e na interação e, consequentemente, a efetivação da aprendizagem se cumprirá.

Em relação à formação de professores e à inclusão de surdos nas escolas da rede regular de ensino, Goldfeld (2002) ressalta que:

> As crianças surdas geralmente não têm acesso a uma educação especializada e é comum encontrarmos em escolas públicas e até particulares, crianças surdas que estão há anos frequentando estas escolas e não conseguem adquirir nem a modalidade oral nem a modalidade escrita da língua portuguesa, pois o atendimento ainda é muito precário (p. 37).

Para Omote (2004), "incluir não é fácil, gera muitas inquietudes e questionamentos e esse conceito é muito recente em nossa cultura". A escola precisa se preparar para atender às especificidades de cada educando e, no caso do surdo, os desafios são muito maiores. Precisamos reconhecer que todo o processo da educação precisa ser (re) construído e (re) organizado para dar condições efetivas de aprendizagem.

Acreditamos que a escola precisa contar com profissionais qualificados para atender às necessidades dos estudantes com deficiências, mas, para além disso, é indispensável que a

escola, enquanto coletivo organizado, crie espaços institucionalizado que permitam reflexões que possam modificar ações pedagógicas que pouco contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Dorziat (2009) destaca que:

> Enquanto a formação docente não ocorrer no espaço onde a ação educativa acontece, de maneira reflexiva e duradoura, partindo de uma dinâmica de envolvimento de professores e alunos, como protagonistas de um processo transformador de educação, não poderemos vislumbrar uma educação realmente para todos (p. 10).

Nessa mesma linha de pensamento sobre a formação docente, Mantoan (2004) enfatiza que a inclusão escolar, basicamente, envolve:

> Uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada (p. 81).

Conforme Mittler (2003), a educação inclusiva deve oferecer ou proporcionar um espaço que seja um ambiente que aceite as minorias sociais, independentemente de sua cor, classe, gênero, etnia ou limitações individuais, e deve atender ao princípio de aceitação das diferenças conforme orientações da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Poderíamos, então, nos perguntar: Qual é o maior desafio que os professores encontram nas escolas de hoje? Como aceitar a inclusão e fazer dela uma proposta que valorize as habilidades e potencialidades dos seres humanos? Como propiciar a esse educador uma formação que viabilize e evidencie a educação de forma a respeitar a diversidade dos alunos em sala de aula? É fato que as nossas escolas não foram idealizadas para receber de maneira acolhedora a diversidade, mas foi estereotipada para receber um modelo de aluno que está no padrão da normalidade condicionada por uma sociedade segregadora.

Pensamos que, para acontecer inclusão, o coletivo da escola precisa se colocar à disposição para mudanças e para a produção de novas aprendizagens em relação à Língua de Sinais. A mudança às quais nos referimos diz respeito tanto à organização dos processos de ensino e de aprendizagem – que devem contemplar formas distintas de ensinar – quanto à disposição de profissionais com habilitação, competência e disposição para assumir uma prática docente que atenda às exigências da educação inclusiva, como revela o depoimento a seguir durante a entrevista com a direção da escola em que a pesquisa foi desenvolvida.

> A inclusão pode acontecer. Nossa escola acredita nisso. Para nós, inclusão não é só colocar no espaço, mas é dar suporte, em todos os sentidos, para esse sujeito poder sentir-se e perceber-se como cidadão aqui, junto e com todos os outros sujeitos que fazem parte dessa escola (ENTREVISTA, DIREÇÃO, 2014).

Percebemos nesse relato um alerta para os seguintes questionamentos: Se a inclusão parte do pressuposto que nós aceitamos as diferenças existentes entre os seres humanos, porque a escola continua negando as mesmas? Ou, ainda, por que os profissionais permanecem despreparados e não buscam qualificar a sua formação específica? Nóvoa (1992, p. 82) ressalta que "há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores ao longo do processo de ensino [...] as histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam". Por isso, os profissionais que atuam na educação precisam ter necessariamente um preparo polivalente, um conhecimento amplo que envolve diferentes áreas do conhecimento para estarem capacitados a trabalhar com crianças que tenham qualquer necessidade específica de atendimento em sala de aula e na escola.

> Não nos importa que nos marquem como refugos, como excluídos, como anormais. Importa-nos quem somos, o que somos e como somos. A diferença será sempre diferença. Não tentem colocar todos os capitais do mundo para declarar-nos diversos porque não é isso que estamos significando (PERLIN, 2007, p. 10).

Podemos perceber, com a autora citada, que para o surdo foi muito importante marcar uma luta que nos mostra que a diferença não reside em marcas ou na identidade. Stumpf (2008) percebe a inclusão como uma procura constante em termos o direito de partilhar e estar com o outro, assumindo as diferenças e as identidades, reconhecendo os direitos de quem luta. De acordo com Silva (2000), a identidade e a diferença são construções firmadas entre a relação de poder, pois, ao estabelecer hierarquias, percebe-se a identidade como normalizada por uma identidade dominante.

Pode ser dito que, em virtude das várias leituras e em consonância com estudos de Kyle (1999), a Língua de Sinais é natural para o surdo, pois ela é adquirida de forma espontânea com seus pares; por isso a criança surda precisa ter acesso à Língua de Sinais o mais cedo possível e, de preferência, vivenciá-la diariamente com sua família, preferencialmente antes mesmo do seu ingresso na escola. Por esse motivo, alertamos que há uma necessidade pontual de a criança surda, quando filha de pais ouvintes, bem como sua família, terem contato com adultos surdos, fluentes no uso da Língua de Sinais, para poderem auxiliar nesse aprendizado da língua.

Nesse sentido, é necessário que as escolas brasileiras reorganizem seu projeto Político Pedagógico para receber a diversidade, crianças e adolescentes com deficiência e outras necessidades básicas. Outra questão que chamamos atenção é para a necessidade de os alunos

ouvintes terem de aprender a conviver e interagir com o colega que apresenta surdez. Isso porque a aprendizagem somente acontece com a participação do Outro, mediante um processo interativo e dialógico, sempre numa relação de assimetria. Se isso não acontecer, o estudante com surdez pode estar incluído numa turma de alunos, mas estará excluído do processo de produção de conhecimentos escolares, ou seja, a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem, segundo Vygotsky (1998), promove o desenvolvimento e todos os sujeitos apropriam-se de uma cultura para se desenvolverem incluídos em uma sociedade. Conseguimos de fato entender que a atuação docente e a sua formação devem estar integrados a uma prática pedagógica que venha possibilitar aos alunos espaços constituídos para que consigam avançar na apropriação de conhecimentos científicos, embasados em uma ação de mediação efetiva com base nas concepções histórico-culturais do desenvolvimento humano.

Todas as ações pensadas na escola que direcionam a efetivação da proposta de educação inclusiva podem ser compreendidas como um processo necessário que vai ao encontro da necessidade da maioria dos nossos alunos. Conforme Pasolini (2008) é preciso que seja oferecido uma educação de qualidade para todos os sujeitos, respeitando os seus ritmos de aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, emocionais e principalmente levando em conta o contexto sociocultural em que os sujeitos estão inseridos para que aconteça de fato a implantação da inclusão em todos os espaços das instituições de ensino.

A partir deste estudo e das observações feitas na escola, podemos perceber uma falta de preparo no que tange ao atendimento de qualidade, com profissionais capacitados, aos alunos com deficiências. A inclusão deve sair do papel e acontecer de fato nas escolas. Existe uma urgência por parte de alunos e, também, de professores para que haja uma efetiva mudança no processo de inclusão escolar. Que seja garantido aos alunos uma educação que respeite suas limitações e que o valorize enquanto sujeito que aprende de maneira diferente, não menos importante.

Também percebemos que a tarefa de atender aos alunos está senda dada à profissionais que não estão profissionalmente preparados para atuar com a Língua de Sinais, e, nem mesmo, para ajudar os estudantes que necessitem de Atendimento Educacional Especializado, o que é bastante preocupante e deve ser objeto de reflexões e mudanças.

Nóvoa (1997, p. 25) chama atenção que a formação do docente de maneira alguma pode ser compreendida que acontece com a acumulação de cursos, conhecimentos sobre ou o uso de algumas técnicas especificas, "mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal".

Nesse sentido, chegamos aqui defendendo que um dos maiores desafios para todos os docentes engajados na proposta de efetivar a educação inclusiva em sua sala de aula. Esse processo exige discussões e, principalmente, deve estar pautada em reflexões para que ações educacionais venham com uma perspectiva crítica de emancipação dos sujeitos. Uma educação de qualidade é direito de todos. Dessa forma, o presente trabalho busca contribuir, a partir de reflexões e um olhar atento, para uma prática educativa a fim de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem em crianças que necessitam de Atendimento Educacional Especializado, com respeito às diferenças e às suas limitações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva*. 2008.

_____. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*. 1990. Disponível em: <http://www.piraporadobomjesus.sp.gov.br/Anexo/098_Estatuto_Crianca_Adolescente.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva:* a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores:* para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

DORZIAT, Ana. *O outro da educação:* pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.

GENTILLI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1.059-1.079, set./dez. 2009.

GOLDFELD, M. *A criança surda* – linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

KYLE, J. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos.* Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-26.

LEITE, Miriam Soares. *Recontextualização e transposição didática* – introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

LIMA, Paulo Gomes. *Formação de professores*: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org.). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva:* contextos sociais. Tradução Windyz Brazão. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, Antônio. *As organizações escolares em análise.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 4ª. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OMOTE, Sadao (Org.). *Inclusão:* intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.
PASOLINI, M. S. *Análise do entendimento da educação especial no município de Colatina/Espírito Santo*: construindo um olhar na perspectiva inclusiva. Vitória, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFES, 2008.

PERLIN, Gládis. Prefácio. In: QUADROS, Ronice; PERLIN, Gládis. *Estudos surdos II*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007. p. 9-17.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Educação inclusiva:* limites e perspectivas. Goiânia: Deescubra, 2006.

SILVA. Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

STUMPF, Mariane Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice. *Estudos surdos III.* Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 14-29.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
VYGOTSKY, Lev S.; COLE, M. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SABERES DOS PROFESSORES DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL, TOCANTINS, SOBRE SEXUALIDADE

Edmilson Andrade Reis[1]
Valdir Aquino Zitzke[2]

Resumo: Ao adentrarmos na história da sexualidade e suas dimensões, observamos que ela sempre esteve presente nos meios sociais, religiosos e familiares e no "eu" como princípio de vida. E abordar sobre, a sexualidade na educação em todas as suas instancias, nos faz analisar o conhecimento que os indivíduos terão sobre seus próprios corpos e sexualidade. Nesse sentido esta pesquisa teve por objetivo verificar as principais dificuldades encontradas pelos professores da Escola Família Agrícolas de Porto Nacional, Tocantins, a respeito da temática corpo e sexualidade. A pesquisa é fruto de um Projeto de Extensão institucional, e de reflexões a partir das atividades de acompanhamento do cotidiano dos alunos da EFA e os saberes e percepções dos professores sobre sexualidade e a aplicabilidade da temática em sala de aula. A pesquisa foi realizada no ano de 2017, utilizando questionários estruturados sobre sexualidade e teve a participação de 20 professores. Os resultados apontam que os professores apresentam muitas dificuldades de abordar tema relacionados à sexualidade, corpo e educação sexual, pois relataram que durante o processo de formação, não tiveram conhecimento e abordagem especificas. Dentre essas dificuldades já relatadas, adicionasse ainda, a dificuldade pessoal, moral e religiosa ainda permeada de tabus e preconceitos.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Professores. Sexualidade.

KNOWLEDGE OF THE TEACHERS OF THE SCHOOL FAMILY AGRICOLA OF PORTO NACIONAL, TOCANTINS, ABOUT SEXUALITY.

Abstract: The Church moves in the history of sexuality and its dimensions, we noticed that she was always present in social media, religious and family and the "I" as a principle of life. And address on sexuality education in all its instances, makes us analyze that individuals will have recognition on your own body. In this sense this research aimed to verify the main difficulties encountered by Agricultural Family school teachers of Porto Nacional, Tocantins, about the body and sexuality theme. The research is the result of a project of institutional Extension, and reflections from the monitoring activities of daily life of the students of the EFA and the knowledge and perceptions of teachers about sexuality and the applicability of the subject in the classroom. The survey was conducted in the year 2017, using structured questionnaires about sexuality and was attended by 20 teachers. The results show that teachers present many difficulties to address theme related to sexuality, body and sexual education, as reported during the training process, did not have knowledge and specific

[1] Aluno do Programa de Mestrado em Geografia. Campus de Porto nacional, Universidade Federal do Tocantins. E-mail: paulista.to@hotmail.com.
[2] Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: vazitzke@hotmail.com.

approach. Among those difficulties already reported, added the personal, moral and religious difficulties still permeated of taboos and prejudices.

Keywords: Field education. Training of teachers. Sexuality.

1 INTRODUÇÃO

A EFA utiliza a Pedagogia da Alternância que tem como princípio a combinação dos períodos em que os jovens passam períodos com os familiares (tempo família) e na escola (tempo escola). A pedagogia da alternância pode ser também denominada de pedagogia da gestão da complexidade que apresenta três dimensões: 1) o jovem do campo inserido na sua realidade é o centro da proposta; 2) o conhecimento deve ser construído na interação das pessoas entre si e das pessoas com o meio onde estão inseridas, rompendo-se com a transmissão vertical dos saberes; 3) o objetivo do projeto é a valorização das potencialidades da pessoa humana através de atividades e ferramentas articuladas que interagem na formação dos jovens (QUEIROZ; SILVA; PACHECO, 2006).

O presente projeto surgiu a partir de questionamentos e problemáticas enfrentadas na EFA, tendo em vista o período em que os alunos permanecem na escola, e dessa permanência, convivência e práticas de ensino e aprendizagem, questionamentos sobre sexualidade, corpo, Infecções Transmitidas Sexualmente (ITS´s), gravidez na adolescência, métodos contraceptivos e sexo começaram a emergir. E desse turbilhão de questionamentos, somado a experiência, vivencia pessoal e o conhecimento que cada aluno tem sobre sexualidade, observamos que os professores não apresentavam conhecimento suficiente para abordar essas temáticas.

Da insuficiência de conhecimentos específicos sobre o tema, vários fatores foram observados, dentre eles destacamos a ausência de abordagem durante o processo de formação acadêmica, preconceitos, tabu pessoal e religioso e o corpo ainda visto como objeto de relação de poder.

Analisando esses questionamentos, sentimos a necessidade de conhecer os saberes dos 20 professores sobre sexualidade. Os questionários possuíam 20 questões, estruturados em 2 etapas. Na primeira etapa, as perguntas estavam relacionadas à condição sociocultural, e a na segunda, saberes específicos e abordagens metodológicas sobre sexualidade.

Louro (2007) chama a atenção para a forma com que os educadores encaram a discussão da sexualidade, pois muitos pensam que se deixar de tratar desses problemas a

sexualidade ficará fora da escola. E acrescenta dizendo que, a escola não reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz.

Nesse sentido, o indivíduo aprende desde muito cedo a reconhecer seu lugar social, e ser permeado por relações de poder, mas desconhece as dimensões da sexualidade, por entender que a mesma esta associada apenas ao ato sexual.

Se as relações de poder exercem influência sobre os corpos e comportamentos, pensar na sexualidade não se limita somente aos pensamentos de comparação de corpos e gêneros biológicos ou, energia sexual. Nesse sentido observamos a descrição de Aristóteles citado por Laqueur (2011) onde, na história da construção dos sexos descreve que "embora sejam de sexos diferentes, em conjunto são o mesmo que nós, pois os que estudam com mais afinco, sabem que mulheres são homens virados para dentro". Ou, que a sexualidade não está relacionada a funções anímicas, ou pulsão sexual, como definido por Freud (2006).

E corroborando com a construção do "eu", Merleau-Ponty (2006) define que tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão do mundo, ou de experiência ligada ás essências, e estas essências são definidas como essência da percepção e essência da consciência.

Nessa concepção analisar os saberes dos professores da EFA, sobre sexualidade e comportamentos apresentados pelos alunos, tornaria a temática e a forma de abordagem da mesma, menos permeada de tabus e estigmas, tendo em vista que a sexualidade é parte integrante do ser humano.

Para a Organização Mundial de Saúde (2001), a sexualidade "é um aspecto central do ser humano ao longo da vida e inclui o sexo, género, identidades e papéis, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução". A sexualidade é experienciada e se expressa através de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A Escola Família Agrícola de Porto Nacional, localizada no município de mesmo nome, no estado do Tocantins, pertence à rede dos Centros de Formação Familiar por Alternância (CEFFA), é uma modalidade de Educação do Campo originada na França em 1935, que tem uma pedagogia própria – a pedagogia da alternância – e hoje está presente nos cinco continentes.

No ano letivo de 2017 foram matriculados 396 estudantes de ambos os sexos, na faixa etária de 10 a 50 anos de idade, provenientes de famílias oriundas das mais diferentes condições sociais do campo, de 23 municípios tocantinenses (EFA, 2017).

Os formadores das EFA's são considerados os profissionais da Alternância. Os professores licenciados, os profissionais técnicos, os administrativos e ao auxiliares, todos são considerados monitores.

O sentido da palavra monitor, vem do latim "monitor", aquele que aconselha, orienta, acompanha. A sua função é ampla, abrangendo a dimensão psicossocial de cada aluno, a realidade das famílias e do meio socioprofissional da escola.

Estes monitores atuam no contexto da pedagogia da alternância, que é própria das EFAs, com todos os seus elementos e dimensões, uma vez que a formação dos professores, de forma geral, se dá em espaços mais formais, distantes da realidade do campo e desconectados de outras possibilidades formativas que não aquelas estabelecidas pelo "sistema de ensino".

Nosso foco neste estudo é o professor licenciado e para ele podemos definir quatro aspectos da função do monitor: pedagógico, familiar, grupo de estudantes e equipe de trabalho. Em se tratando do primeiro, cabe-lhe organizar atividades relativas a cada espaço e tempo, provocando a análise sobre os dois campos do saber: prático e teórico; utilizar e integrar a realidade de vida de cada estudante com os aprofundamentos realizados na escola; avaliar continuamente os processos formativos juntamente com os demais parceiros da Alternância (pais, orientadores de estágio, monitores e outros) (FRANÇA; BURGHGRAVE, 2007).

Em relação às famílias, o monitor precisa desenvolver um estreito relacionamento e colaboração com as famílias para compreender as dificuldades e resistências dos alunos em relação ao processo de ensino aprendizagem e o cumprimento de suas atividades no tempo-família (NASCIMENTO; VASSOLER, 2007)

Em relação à vida dos estudantes no grupo, cabe ao monitor animar e tornar o ambiente favorável à formação, organizando o tempo com atividades lúdicas, de estudo, esportivas, de acompanhamento personalizado, visando aspectos psíquico-afetivos (ser-conviver), de aprendizagem (saber-fazer) e profissional (escolha vocacional), bem como ajudar o grupo na explicitação da sua realidade, respeitando as individualidades de cada um, gerando questionamentos e facilitando a aprendizagem (BEGNAMI, 2004).

Além das capacidades técnicas (conteúdos específicos e gerais) e de comunicação (animação, liderança) o monitor precisa estar comprometido com as causas que envolvem a

melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento do campo em bases sustentáveis (LORENZINI, 2007).

Diante disso, buscamos, na vivência e observação, identificar as fragilidades dos monitores na compreensão da estrutura, funcionamento e implantação da pedagogia da alternância e como eles se inserem, bem como as suas disciplinas nesse movimento.

3. EDUCAÇÃO SEXUAL, SEXUALIDADE E SUAS DIMENSÕES

Quase um século depois das primeiras tentativas de organizar um programa de educação sexual nas escolas brasileiras, o "sexo bem-educado" certamente não pertence mais ao universo positivista e eugenista das primeiras décadas do século XX. O novo "sexo bem-educado" passou agora a ocupar territórios vizinhos, como a ideia de "sexo responsável", "sexo saudável" e "sexo seguro".

E na tentativa de se educar a sexualidade nas escolas, utilizando livros, revistas, aplicativos ou até mesmo o meio social e digital, a sexualidade acabou sendo dessexualizada, por entendermos que a sexualidade é parte integrante do ser humano, e quando utilizamos manuais elaborados, neles contém uma parcela de nós. Portanto para que essa desatualização não aconteça, a abordagem sobre sexualidade pelos professores da EFA deve estar apoiada, nas vivencias, saberes, percepções, sentimentos e comportamentos de cada individuo.

O desenvolvimento histórico da construção da sexualidade deveria ser contextualizada nas aulas, pois taxa de natalidade, métodos contraceptivos, DIU, magias e consumismo influenciaram os comportamentos sexuais. Nesse momento, devemos pensar na educação sexual, não aquela voltada apenas para métodos preventivos e contraceptivos, Infecções transmitidas sexualmente, gravidez na adolescência e sistemas patológicos, mas numa abordagem voltada para o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões, e também na forma de viver e se relacionar com os outros.

Para Simonetti (2005) a educação sexual é um processo de intervenção que visa fornecer a reflexão sobre a sexualidade, comtemplando não só a informação propriamente dita, mas também a discussão sobre valores, crenças, preconceitos, experiências individuais e sentimentos.

A partir dessa constante construção e reflexão sobre as inúmeras funções que o professor exerce em sala de aula, a necessidade de analisar os saberes dos professores da

EFA, se faz necessário, quando levamos em consideração o perfil sociocultural dos alunos e professores, e a experiência de mundo vivido que cada um possui.

Na EFA, os alunos são provenientes de assentamento, reassentamentos, comunidades tradicionais e áreas rurais, e conforme relatos verbais dos alunos falar de sexualidade, comportamentos, gêneros, desejos e fantasias nessas localidades é algo que deve estar lacrado dentro de cada individuo, pois expressar-se é motivo para a punição divina, e nesse sentido a religião contribui arduamente para essa desconstrução do ser sexual. Portanto, falar sobre sexualidade, para os professores da EFA, tornou-se uma grande problemática, quando incluímos o mundo vivido de cada individuo, as dimensões que compreendem a sexualidade e as relações virtuais.

Nesse momento onde o mundo vivido é representado e percebido pelo corpo, que é expresso em mim e por mim, e ao qual, corresponde a minha forma, gesto e inter-relação, não seria prudente pensar que a vida humana repousa apenas sobre a sexualidade, mas refletir, o que entendemos por sexualidade. Segundo Warmling (2016), a raiz do homem encontra-se na vivência de um corpo, onde a conexão íntima entre vida perceptiva, corpo e ser no mundo, poderia nos revelar o verdadeiro "sentido de ser". A concepção e noção do corpo para Merleau-Ponty (2006) é algo que:

> "(...) a noção de corpo não deve ser compreendida somente como uma unidade física e objetiva que, em-si, pode ser decomposta e analisada em elementos (corpo objetivo). Além de objetivo, o corpo é também uma entidade fenomênica, ou seja, um corpo próprio que, além de uma experiência para mim, é, num só tempo, eu. " (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 217)

Mas abordar a sexualidade em sala de aula no século XXI requer dos professores uma interação com os alunos e atualização constante das novas formas de manifestações e relações sociais. Nesse sentido acrescentamos que a relação presencial corpo/corpo onde o desejo, fantasia toque, contato físico e a interação social que antes era permeado de regras, medos e relações de poder, hoje estão sendo substituídos por relações virtuais e sites de relacionamentos e idealizações sobre ter o corpo perfeito, desempenho sexual satisfatório, utilizando a mídia como forma de se obter dietas, ginásticas, medicamentos para aumentar massa muscular e desempenho sexual, mas, o reconhecimento sobre si "o eu essência" não foi lembrado e muitos acabaram frustrados e insatisfeitos, pelo estereótipo de beleza e magreza, e aqueles que não apresentavam o perfil idealizado, acabaram estigmatizados.

Longe de julgamentos, críticas ou repressões, o meio digital/virtual e sua forma de representação fizeram com que muitas pessoas tímidas pudessem expressar seus desejos e fantasias ou os solitários conhecessem gente. Da mesma forma, a masturbação, que antes era um tabu e permeada de repressão, hoje se tornou mais livre devido ao uso de jogos eróticos virtuais e o sexo passou a ser seguro, mesmo que subjetivamente.

Nesse sentido, Bauman (2004), citado por Carelli (2017), afirma que "mundo contemporâneo tem como característica básica o individualismo e o imediatismo, e a partir dessas características incluem-se a diversidade, a flexibilidade, a fluidez das relações". A internet modificou o comportamento das pessoas e a sua forma de se relacionar, ocasionando a fluidez, a rapidez e a globalização dos relacionamentos. O que existe é uma busca de relacionamentos sem compromisso que o autor denomina de "relacionamento de bolso", sendo possível lançar mão somente quando necessário e sair dele quando desejar. O relacionamento real, carregado de cheiros, toques, formas, deu lugar à construção e idealização da fantasia onde o outro é aquilo que eu procuro em mim ou para mim.

Nessa intensa e cíclica des-construção do ideal, "o eu" e o real, "o que eu procuro e desejo", Merleau-Ponty (2006), afirma que o mundo objetivo cada vez "toca menos diretamente no teclado dos estados afetivos 'elementares', mas o valor continua a ser uma possibilidade permanente de prazer e de dor". Se não é na experiência do prazer e da dor, da qual não há nada a dizer, o sujeito define-se por seu poder de representação e a afetividade não é reconhecida como um modo original de consciência.

Se for a partir do corpo que toda interrelação se constrói (de poder, de mundo vivido, territorialidade e etc.) a expressão e a percepção somente acontecerão a partir de uma totalidade, objetiva e subjetivamente, pois, devemos compreender que *estar* e *ser* corpo é, em suma, totalidade de experiências e essência individual.

E ainda, é indispensável o questionamento dessa tríade cíclica de questionamentos, o que e como ensinamos, e o que os alunos aprendem dentro das disciplinas e, acrescentando, Foucault (2016) afirma que "a disciplina fabrica corpos dóceis, mas que corpos dóceis não significam corpos obedientes". E ainda que, devemos estar atento as nossas linguagens e expressões corporais, por entender que nossas linguagens podem estar permeadas de sexísmo, racismo e etnocentrismo. (LOURO, 2017). Para Denise Portinari (1989, citada por Louro, 2017), a linguagem "é um turbilhão e nos usa muito mais do que nós a usamos. Ela nos carrega, molda, fixa, modifica, esmaga e ressuscita".

Ainda temos que lidar com a situação na qual nos deparamos diariamente: a quem compete o ensino sobre sexualidade? Temos compreendido certa censura, vigilância e

fronteira sobre o tema, e essa relação de saber, muitas vezes permeada de poder, tabu e preconceitos, tem sido demonstrada em abordagens não abertas, o que leva a uma lacuna sobre o reconhecimento do "eu", tornando a educação sexual exclusivamente patológica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Participaram da pesquisa vinte professores que atendem o ensino fundamental e médio, sendo 80% mulheres e 20% homens, com tempo de docência superior a seis anos, em sua grande maioria.

Demonstraram, quase unanimemente, a importância do tema sexualidade na escola, pois consideram que servirá para orientação e conscientização dos alunos preparando-os para a vida. Considerando a escola o local eleito para inserir no processo educacional, alguns docentes não vêm desempenhando o seu papel no que diz respeito à abordagem da sexualidade dos jovens, o que se torna preocupante.

Os professores afirmaram estarem preparados para polemizar, lidar com valores, tabus e preconceitos, mas não apresentam subsídios adequados para trabalhar a temática sexualidade. Predomina, no grupo estudado, a ideia de que ao abordarem tal temática e suas dimensões, estariam, na verdade, estimulando suas praticas ou mesmo "difundindo ideologias". Em muitos casos, demonstram ignorar conhecimentos sobre o a temática.

Aqui, percebemos a fragilidade dos professores quando não demonstram habilidade e sensibilidade que o tema requer ao mesmo tempo em que apresentam resistências quanto ao processo de atualização e conhecimento mais amplo sobre sexualidade.

Em relação à forma de abordagem da temática, acreditam que aulas expositivas e dialogadas e vídeos sobre sexualidade seriam a melhor maneira de abordar a temática.

Neste sentido, a utilização de uma metodologia participativa-construtivista seria a mais indicada, pois parte dos saberes dos alunos sobre os temas que seriam construídos a partir de questionamentos e problemas reais, e não apresentados de forma pronta e acabados, tendo como base a liberdade de manifestação dos alunos.

Quanto ao nível de conhecimento sobre sexualidade dos professores, 80% não se sentem preparados para abordar o tema em sala de aula; 75% não se sentem confortáveis para abordar o tema em sala de aula; 65% afirmaram ter dificuldade parcial para abordar o tema e 40% afirmam ter dificuldade total para abordar o tema.

Para os professores, uma das possibilidades para mudar essa realidade, seria a inclusão da sexualidade ou mesmo da orientação sexual no currículo, mas essa não deveria ser

colocada como disciplina nem obter caráter avaliativo. Nesse ponto, concordam, em sua grande maioria, que o professor de qualquer licenciatura poderia ser o responsável pela disciplina, podendo abordar o assunto a qualquer momento, desde que tenha conhecimento sobre o tema, considerando sua transversalidade.

Neste cenário podemos registrar a dificuldade dos professores de compreender a abrangência e a complexidade da sexualidade, considerando, também, suas limitações de formação profissional e também religiosa, repleta de tabus, mitos, dogmas e preconceitos.

Segue-se a dificuldade de trabalho em equipe, onde é necessário definir estratégias pedagógicas de abordagem da temática para que possam atingir os objetivos de cada Plano de Estudo, considerando que, na Pedagogia da Alternância, os conteúdos são meios, e não fins e que o exercício de definir conteúdos num cenário social repleto de dinamicidade e complexidade, é muito difícil, quase que uma tarefa hercúlea para muitos.

A formação de monitores para as EFAs exige um processo de educação continuada que apresente a Pedagogia da Alternância como base estruturante destas escolas valorizando o monitor-professor para sua responsabilidade no cenário escolar e também do campo, com suas especificidades, bem como na proposta de desenvolvimento do campo.

Faz-se necessário, em se tratando de monitores professores, um desprendimento das verdades produzidas ao longo do seu processo formativo e uma abertura ao novo, ao possível e a uma nova realidade onde a produção do saber está contextualizada, adquirindo sentido e significado para os estudantes.

Reconhecer a realidade vivida no campo pelas famílias para dali retirar elementos para enriquecer seus conteúdos é algo inimaginável para muitos, pois não lhes foi ensinado na sua formação e é deveras penoso observar, entender, compreender, perceber, entre outras ações necessárias para conhecer a realidade dos estudantes.

Conhecer os pais e mães, avos e avós dos alunos, conversar com eles, entender o modo de vida e suas dimensões, as diferentes influencias na formação do grupo familiar e as diferentes percepções de mundo exige um tempo que muitos professores não desejam, pois está fora do circuito sala de aula e também não obtiveram durante seu processo de formação acadêmica.

CONCLUSÃO

A descoberta da sexualidade é vivenciada cada vez mais precocemente pelos jovens, tendo em vista a modernidade e o avanço tecnológico tornando-os, em grande parte,

vulneráveis a determinadas infecções transmitidas sexualmente, gravidez na adolescência e situações que promovam a exclusão quando não inclusos nos estereótipos de corpos perfeitos.

Uma das principais características encontrada no grupo pesquisado foi a ausência de conhecimento por parte dos professores pesquisados, o que ao nosso ver reflete divergências quando associados a comportamentos e ao meio sociocultural ao qual os alunos da EFA se encontram.

Outro destaque foi a ausência de capacitação e formação desses professores enquanto acadêmicos. Percebemos que os saberes sobre sexualidade por parte dos professores e também dos alunos é necessária quando vinculamos a sexualidade à forma de ser e se expressar no mundo, e essa justaposição entre sexualidade e educação sexual deve ser incorporado pelas escolas.

Conclui-se que sexualidade e a educação sexual estão ligadas a comportamentos adotados diante da valorização e essência do ser humano, portanto permeada desde o nosso nascimento.

.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Amor liquido:** sobre a fragilidade das relações humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BEGNAMI, J. B. Uma Geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil. In: **Formação Pedagógica de Monitores das EFAs e Alternâncias.** Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa, 2004 (Texto adaptado)

CARELLI, A. R. Sexualidade Humana do passado ao presente. In: DIEHL,A.; VIEIRA,D.L. **Sexualidade: do prazer ao sofrer**. 2ed. Rio de Janeiro: Roca, 2017.

ESCOLA FAMILIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL. **Projeto político – pedagógico.** Porto Nacional, TO, dezembro 2014.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 3: O cuidado de si**. Trad. Maria Thereza de Costa Albuquerque, 1ªed. São Paulo: Paz e terra, 2016.

FRANÇA, J. V. de; BURGHGRAVE, T. de. **A Profissão de Monitor(a) de CEFFA: A Busca do Reconhecimento.** Revista da Formação por Alternância. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas. v.4, 2007.

FREUD, S. Um caso de histeria. **Três ensaios sobre sexualidade e outros Trabalhos**. 1901-1905. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume VII. Rio de Janeiro: Imago Editora. 2006

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo: Corpo e gênero dos gregos a Freud**. Tradução Vera Whately. Rio de Janeiro –RJ: Relume Dumará, 2001.

LORENZINI, J. L. **A Formação dos(as) Monitores(as) como Pré-requisito para atuação nos CEFFAs.** Revista da Formação por Alternância. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas. v.4, 2007.

LOURO. G, L. **Gênero, sexualidade e educação**. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

NASCIMENTO, I. B. S. de; VASSOLER, S**. O Relacionamento do(a) Monitor(a) com os Atores da Alternância.** Revista da Formação por Alternância. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas. v.4, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAUDE. **Relatório Mundial da Saúde - Saúde Mental: Nova concepção, nova esperança.** Lisboa: Direção Geral da Saúde, 2001.

PONTY-MERLEAU, M. **Fenomenologia da Percepção.** Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Souza- 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

QUEIROZ, J. B. P; SILVA, V. C; PACHECO, Z. (ORGs.). **Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo.** Goiânia: Ed. da UCG; Brasília, Ed. Universa, 2006.

SIMONETTI, V. (org.). **Sexo e sexualidade sem mistérios**. São Paulo: Educacional, 2005.

WARMLING, D.L. **O corpo e as três dimensões da sexualidade na fenomenologia da percepção de Maurice Merleau- Ponty**. Cadernos do PET Filosofia, Vol. 7, n.13, Jan-Jun, 2016, p.53-73.

POLÍTICAS PÚBLICAS, CUIDADO E INCLUSÃO: O PROCESSO TRANSEXUALIZADOR NO SUS

Eloni Fátima Gomes[1]
Eliane Cadoná[2]

Resumo: Neste estudo objetivamos compreender os sentidos de cuidado produzidos pelas políticas públicas, no que se refere ao acolhimento e à rede de atenção à população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), em especial no que concerne ao processo transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). Para isso, partimos de uma revisão bibliográfica, momento em que resgatamos historicamente como se deu todo o processo de condições de acesso a essa população no âmbito do SUS. Nesse contexto, verificamos que há um evidente avanço em relação às políticas públicas direcionadas à população LGBT e um maior respeito e reconhecimento em relação a essas pessoas. No entanto, muito ainda devemos avançar, a fim de compreendermos a diversidade de formas de subjetivação na transexualidade.

Palavras- chave: Políticas Públicas. LGBT. Processo Transexualizador.

PUBLIC POLICIES, CARE AND INCLUSION: THE PROCESS OF HEALTH CARE TRANSSEXUALS AT SUS

Abstract: In this study, we aim to understand the senses of care produced by public policies, in what it refers to attend and to the network of attention to the population LGBT (Lesbian, Gay, Bisexual, Transvestite and Transsexual), in special those concerning to the process of health care transsexuals at the Unified Health System (SUS). For this, we start with a bibliographical review, moment which we rescues historically how it happened all the process of access conditions to this population under SUS. In this context, we see there is a clear advance in relation to the public policies directed to the LGBT population, in especially in what it refers the visibility given to such questions. However, much still needs to be done in order to understand the diversity of forms of subjectivation, movement this one should be present in both formal education and non-formal education.

Keywords: Public Policies. LGBTT Population. The Process of Health Care Transsexuals. Health and Education.

[1] Graduanda em Psicologia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Grupo de pesquisa em Psicologia. E-mail: elo.fgfw@yahoo.com.br.
[2] Doutora em Psicologia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Grupo de pesquisa em Psicologia. E-mail:eliane@uri.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa analisou os sentidos de cuidado produzidos pelas políticas públicas, no que se refere ao acolhimento e à rede de atenção à população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), em especial no que concerne ao processo transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). Tendo em vista a importância de debater questões relacionadas a gênero, bem como do movimento LGBT e do cuidado e o acolhimento acerca das políticas públicas, pensamos que é de grande importância refletir sobre o tema, pelo fato de vivermos em um mundo de transformações. No entanto, cabe ressaltar que estas questões ainda acabam por ser munidas de discriminações e sofrimento para os sujeitos que fogem aos ditos padrões produzidos pela sociedade. Temos percebido, assim, perante a demanda contemporânea e os discursos dos quais a sociedade tem manifestado a necessidade, na condição de estudiosas da Psicologia, de analisarmos acerca deste tema, com o intuito de apreendermos de forma instrumentalizada as formas de cuidado junto a essa população, por intermédio da pesquisa científica e da produção de conhecimento que ela gera.

Segundo Butler (2012) citada por Salih (2013), *em seu* modelo dialético, o *conhecimento avança através da oposição*, sem possibilitar que se chegue a uma certeza absoluta. Assim sendo, neste trabalho, não pretendemos buscar por verdades plenas sobre o tema em questão, e nem propor novas concepções sobre gênero e acerca do movimento LGBT junto às políticas públicas. Mas, tivemos por objetivo refletir sobre os conhecimentos produzidos pela sociedade ao problematizar qual é a produção de sentidos, no que se refere ao cuidado e à expansão da rede de atenção destinada à população LGBT no Sistema Único de Saúde (SUS).

Por intermédio desta pesquisa, analisamos tanto os antecedentes históricos das políticas públicas de cuidado em rede para uma maior compreensão das questões voltadas aos cuidados e acolhimento dos/as usuários/as da população LGBT, bem como os possíveis caminhos que possam nortear as perspectivas quanto às noções de cuidados à população a qual se destina. Além de problematizar quais são os objetivos e atribuições, no que condiz à legislação com seus princípios e diretrizes a serem seguidos no SUS e noções de cuidado no que se refere o processo transexualizador.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004) define a saúde como sendo o estado de completo bem-estar físico, mental e social, e tal conceito transcende a noção de saúde enquanto ausência de doenças e afecções. A saúde passou, então, a ser mais um valor a ser

cultivado e exercitado na comunidade, bem como um direito fundamental da pessoa humana, que deve ser assegurado sem distinção de raça, de religião, ideologia política ou condição socioeconômica. (GOUVEIA, 1960 apud MEDICINA TROPICAL, 2009). Ainda de acordo com a OMS (2007), a saúde pode dividir-se em saúde física e saúde mental, embora compreendemos, em meio a esta pesquisa, que estes são dois aspectos inter-relacionados.

O modelo presente nos processos cotidianos de gestão do SUS é garantido por meio das leis orgânicas da saúde, Lei 8080/90 e Lei 8142/90. (BRASIL, 1990). Estas possibilitam a participação popular e o controle social nos processos de gestão do SUS.

O sistema público de saúde no Brasil articula, em seu cenário, os princípios de universalidade, integralidade e equidade. (BRASIL, 1990). No que tange às políticas para a população LGBT, (BRASIL, 2009) dentre os objetivos específicos está, por exemplo, o direito de existir no espaço público, com formas de atuação diferenciadas a essas pessoas denominadas como "minoritárias", foi a partir desta visibilidade que várias conquistas foram possíveis, dentre elas, o casamento civil, o direito à adoção e a garantia de direitos previdenciários a casais LGBT. (BRASIL, 2009; 2010; 2013).

Em âmbito Federal, foi criado o Plano Brasil sem Homofobia, lançado em 2004, e a primeira conferência nacional LGBT, em 2008, primando: pela garantia de uso do nome social de travestis e transexuais; determinando a Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde, a prevenção de novos casos de cânceres ginecológicos (cérvico uterino e de mamas) entre lésbicas e mulheres bissexuais e também de novos casos de câncer de próstata entre gays, homens bissexuais, travestis e transexuais; ampliando o acesso aos tratamentos dessas doenças. (BRASIL, 2006).

A política aborda também uma perspectiva que trata da eliminação do preconceito contra a população LGBT. Dessa forma, inclui-se na formação de gestores, profissionais da área da saúde e membros do conselho de saúde, redefinindo o comitê técnico responsável em acompanhar e monitorar a implantação da política, apresentando ainda subsídios técnicos e políticos que apoiam essa implementação. (TAVARES, 2011).

No Brasil, a implantação do Sistema Único de Saúde acarreta uma série de discussões, tanto no âmbito epistemológico, quanto no metodológico. As proposições do SUS apontam para a saúde como direito do cidadão e dever do Estado; saúde como uma questão integral; saúde não mais como ausência de doença, mas como uma questão plural; saúde como uma questão coletiva, não pública. (BRASIL, 2009). Nesse sentido, pensamos na singularidade e particularidade dos/as usuários/as, onde as políticas públicas de saúde proporcionem um tratamento especializado em compreender as necessidades de transformação na busca de um

sentido em saúde integral, bem como a necessidade de repensarmos o modo como o ser humano se relaciona consigo mesmo e com o mundo.

Pensando assim, a luta contra o preconceito e discriminação, no que se refere às diferentes manifestações de orientação sexual e identidades de gênero tem apresentado maiores avanços em nível estadual e municipal que em nível federal. Porém, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), no inciso IV do artigo 3.º, não inclui expressamente a orientação sexual enquanto termo, embora seja listado como objetivo fundamental da república promover o bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. A inclusão da expressão "orientação sexual" nesse inciso foi tentada na própria assembleia nacional constituinte, mas foi derrotada em votação. (BRASIL, 1988).

Um importante avanço na questão da despatologização da transexualidade e da travestilidade foi a nota técnica lançada pelo Conselho Federal de Psicologia e publicada em 2013, marco no processo transexualizador, onde se deixa claro que o acompanhamento psicoterapêutico deve ir além da tomada de decisão sobre as cirurgias do processo transexualizador, bem como promover a autonomia da pessoa durante todo esse processo. (MACIEL, 2017).

Neste sentido, buscamos compreender melhor como se dá todo o processo transexualizador junto ao Sistema Único de Saúde (SUS). Discorreremos, inicialmente, uma breve discussão sobre os Estudos de Gênero, Políticas Públicas, Saúde Coletiva e Políticas LGBT. Em seguida, abordaremos como se deu, historicamente, o processo de condições de acesso a essa população no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Nessa direção, buscamos compreender a promoção e as ações, pela população LGBT, no que tange aos seus atendimentos na rede do SUS. E, finalmente, através das leituras que se destacaram na área da Saúde Coletiva e Políticas Públicas, buscamos dar sentido às formas de cuidado destinadas a essa população, em especial no que se refere ao processo transexualizador no SUS. Também pretendemos destacar a importância de se compreender a diversidade de formas de subjetivação na transexualidade, a questão da autonomia dos transexuais e sugerir formas de pensar o cuidado e a assistência a todos/as os/as envolvidos/as nesta questão, aqui em voga.

Para a realização da pesquisa, partimos de um levantamento bibliográfico, onde foram utilizados artigos, livros, trabalhos científicos, revistas científicas, relacionados às políticas públicas, saúde coletiva, gênero, construcionismo social e à legislação relacionada ao processo transexualizador. Portanto, este estudo consiste em uma revisão narrativa que seguirá a metodologia qualitativa, pois esta é a que melhor dá conta dos objetivos da pesquisa,

ao se propor compreender o sentido que determinado fenômeno tem para diversas pessoas, algo que não poderia ser resumido e compreendido apenas através de dados quantitativos. (GUARESCHI, 1998). Aportes teóricos sobre Gênero, Políticas Públicas e Saúde coletiva nortearam o modo como se fez a discussão e o levantamento da análise de dados a partir de uma visão histórica, para um melhor aprofundamento do tema. Fizemos uso de literatura recente, por intermédio de artigos produzidos nos últimos cinco anos e também de livros clássicos, no intuito de obter maiores subsídios e entendimentos acerca do tema em questão.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Os Estudos de Gênero

As teorias modernas de gênero argumentam que compreensões acerca do masculino e do feminino são construções sociais. (MARTINS, 1999; SANTACREO; ZACCAGNINI; MARQUÉZ, 1992; RODRÍGUEZ-MARÍN, 1992). Butler (1998) questiona articulações presentes nestes campos teóricos e propõe que o gênero não é um efeito do sexo biológico, mas sim que o sexo (a ideia da diferença sexual) é na realidade um efeito das relações de poder e dos discursos sobre gênero e sexualidade.

Gênero não é a expressão ou compreensão da essência biológica, nem é somente o resultado das pressões ambientais, pois inclui a constituição subjetiva da e na cultura. Pode-se dizer que há necessidade, no âmbito da sociedade ocidental/patriarcal, por parte de cada indivíduo, de um efeito de identificação do masculino ou feminino que deve ser constantemente reforçado por ações e representações que reconduzem e reafirmam a identidade de gênero. Sendo assim, o gênero seria um exercício de repetição, ele define o sexo, não havendo necessariamente nem unidade nem adequação entre identidade subjetiva e materialidade anatômica. Gênero, segundo ela, não é substância, é efeito de execução. O gênero e o sexo são, portanto, efeitos, e não os fundamentos da sexualidade. O sujeito e seu gênero são o resultado dos atos executados tanto de nomeação “homem ou mulher”, como de comportamentos que ajudam a estabilizar provisoriamente a identificação com um ou outro sexo, criando uma ilusão de unidade e estabilidade entre corpo, desejo, sexualidade, orientação sexual e práticas sexuadas. (BUTLER, 2008).

Senkevics (2017) faz referência à Butler (2008), afirmando que esta tem se tornado unanimidade no que diz respeito aos estudos para a população LGBT. Dessa forma, apresenta o conceito de gênero trazido pela autora, dizendo que o mesmo cabe à contestação dessa

ordem binária visualizada na contemporaneidade, na medida em que este seria um instrumento expresso principalmente pela cultura e pelo discurso que inscreve o sexo e as diferenças sexuais fora do campo do social, ou seja, o gênero aprisiona o sexo em uma natureza inalcançável à nossa crítica e desconstrução. (SENKEVICS, 2017).

2.2 Políticas Públicas e Saúde coletiva

O papel das Políticas Públicas está voltado para ações no campo da educação, saúde, segurança, transferência de renda, habitacional, transporte entre outros. Entende-se por política pública como o conjunto de ações realizadas pelo Estado e seus agentes, com ou sem a participação da sociedade, objetivando garantir os direitos sociais previstos em lei. (PEREIRA, 1996). Considera-se assim que a gestão participativa e o protagonismo dos movimentos sociais são fundamentais para a ação em saúde, e que resultem em responder e espelhar as atuais necessidades e os valores essenciais de diferentes grupos sociais, consumando a proposta de modelos de atenção LGBT justos, rumo à igualdade. Ainda se faz necessário reconhecer a unidade dos diferentes segmentos LGBT, numa luta comum por visibilidade, ao mesmo tempo em que se considera sua pluralidade interna. (ARÁN; MURTA; LIONÇO, 2009).

Dentro de uma perspectiva histórica, a medicina social, a saúde pública e saúde coletiva foram gradativamente criando um território próprio e delimitando as suas fronteiras. Segundo Nunes (2012), as próprias concepções de coletivo, sociedade e estrutura e seus respectivos pares, sujeito, representação, ação, serão categorias fundantes para análise da saúde.

Cabe lembrar que a área da saúde coletiva no Brasil é um campo teórico/prático de caráter interdisciplinar. Tal interdisciplinaridade é um fator enriquecedor da cooperação mundial, na medida em que, ao menos em tese, os programas de saúde podem dialogar com diversas disciplinas e no cenário internacional. (ABRASCO, 2018).

Pensamos em saúde coletiva como um campo extenso e diversificado no qual o sujeito desenvolve sua identidade, valores, crenças e ideais no meio social, tendo assim um importante papel na produção da subjetividade desses sujeitos. Problematizar acerca de tais questões possibilita a reflexão sobre concepções determinadas na vivência destes indivíduos, possibilitando simplesmente que as mesmas deixem de ser reproduzidas quando esta reprodução não esteja atrelada ao desejo do sujeito**.** (NUNES, 2005).

A Constituição Federal brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) prevê, como objetivo fundamental, a promoção do bem-estar de todos/as, sem preconceitos de sexo e quaisquer outras formas de discriminação. A Lei 8.080/90 instituiu o Sistema Único de Saúde no artigo 196 da Constituição, e estabelece a saúde como direito de todos e dever do Estado. Nessa exigência constitucional surge a lei orgânica da saúde, Lei 8080/90, sob a forma de três princípios orientadores do SUS: a universalidade, que estabelece o acesso universal às ações e aos serviços de saúde, independentemente de sexo, raça, ocupação, ou outras características sociais ou pessoais; a integralidade, que implica na obrigatoriedade de oferecer uma atenção à saúde de qualidade, que vai da proteção e prevenção a todos os níveis de complexidade dos cuidados, envolvendo aspectos biológicos, psicossociais e culturais do atendimento, e necessitando, portanto, articulações juntamente do campo da saúde e com outras políticas públicas, para assegurar uma atuação intersetorial entre as diferentes áreas e qualidade de vida dos indivíduos; e a equidade, que busca a correção das injustiças com populações historicamente vulneráveis, por meio de políticas e ações específicas, investindo mais onde a carência é maior (BRASIL, 1988; BRASIL 1990).

Segundo Arán, Murta e Lionço (2009), a busca pela efetivação dos princípios de universalidade e integralidade, preconizados constitucionalmente desde 1988 e afirmados pela Lei nº 8.080, de 1990, encontra na ideia de equidade sua condição de possibilidade, sendo as políticas de promoção da equidade efeito ou consequência da participação social na gestão das políticas públicas.

Para tanto, o Brasil é signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos e, com isso, a Constituição Federal Brasileira de 1988 fortalece a promoção de bem-estar de todos/as, sem preconceitos de sexo ou qualquer outra forma de discriminação através da carta Magna, a qual fortalece a questão de saúde como um direito social de todos/as. A Carta Magna, ainda, prega a saúde como um direito social, determinando a prevalência dos Direitos Humanos a qual também estabelece que toda pessoa tem capacidade para gozar direitos e liberdades, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, seja de cor, sexo e outras. Podemos dizer que se trata da aceitação dos princípios fundamentais sobre os direitos humanos: a igualdade de valores e a igualdade de dignidade de todos os seres humanos. A história recente sobre a maneira como a homossexualidade vem sendo encarada no mundo é capaz de revelar como a questão é complexa dentro da sociedade a qual se integra. (BRASIL, 2009).

2.3 Políticas LGBT

Historicamente o campo de estudos da diversidade sexual, de gênero e saúde é uma das principais demandas da população LGBT e se institui como política pública no âmbito do Estado brasileiro. A política LGBT busca combater a discriminação contra "Lésbicas, gays, bissexuais e transexuais em defesa de seus direitos, e ampliar a compreensão, indiscriminadamente, da aplicação dos direitos humanos a todos/as". (BRASIL, 2009, p. 14).

A título de ilustração, podemos mencionar que a Organização Mundial da Saúde — OMS (2004) classificou a homossexualidade como transtorno mental por mais de 40 anos. No que condiz ainda sobre o possível diagnóstico e sua classificação, a inclusão dos termos no Manual Diagnóstico e Estatístico das Desordens Mentais se deu na sua terceira edição (DSM III), publicada no ano 1980, e no ano de 1994, o termo "transexualismo" foi substituído por "Transtorno de Identidade de Gênero" (TIG) com a publicação do DSM- IV (ARÁN; MURTA; LIONÇO, 2009, p. 26) e substituído com a publicação do DSM-5, que enquadra pessoas transexuais no diagnóstico de "Disforia de Gênero". (DSM V). (ASSOCIATION PSYCHIATRIC AMERICAN, 2013).

Com isso, criou-se uma política pública de enfrentamento à discriminação no Sistema Único de Saúde (SUS), a "Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais", que tem como objetivo "promover a saúde integral de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, eliminando a discriminação e o preconceito institucional, bem como contribuindo para a redução das desigualdades e a consolidação do SUS como sistema universal, integral e equitativo". (BRASIL, 2013, p. 18). A política, além de ser considerada como fruto de intensas investidas sociais, é também o reconhecimento do preconceito como um determinante social de saúde.

A primeira legislação específica sobre o processo transexualizador no SUS foi publicada em 2008, através da Portaria GM/MS nº 1.707, de 18 de agosto de 2008 e da Portaria SAS/MS nº 457, de 19 de agosto de 2008. Posteriormente revogada pela PRT GM/MS nº 2803 de 19/11/2013, foi a que instituiu o processo transexualizador no âmbito do SUS. Ainda publicada em 2008, a Portaria nº 457 de 19 de agosto de 2008 trata de regulamentar o processo transexualizador no SUS, estabelecendo as normas de credenciamento das Unidades de Atenção Especializada. (BRASIL, 2013).

Ainda em 2008, a 13a Conferência Nacional de Saúde estabeleceu, pela primeira vez, que a orientação sexual e a identidade de gênero deveriam ser incluídas na análise da determinação social da saúde, com vistas à construção de políticas públicas, ratificando,

assim, tanto a produção científica sobre o tema quanto as reivindicações dos movimentos sociais de defesa dos interesses da população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. (VIANNA, 2012).

Em 2011, através da portaria nº 2.836/2011, o Ministério da Saúde (MS) lançou a Política Nacional de Saúde Integral de LGBT (PNSILGBT), esta construída em parceria com a sociedade civil com o objetivo estabelecer diretrizes e ações para as três esferas de governo, no que se refere à promoção, prevenção e recuperação no cuidado em saúde, enfatizando a importância da redução das iniquidades decorrentes de identidade de gênero e orientação sexual.

Através dos avanços no diálogo entre os movimentos sociais e o poder público, se institui, no âmbito do SUS, a Política Nacional de Saúde Integral LGBT, com os seguintes objetivos específicos:

> VII - promover iniciativas voltadas à redução de riscos e oferecer atenção aos problemas decorrentes do uso prolongado de hormônios femininos e masculinos para travestis e transexuais;
> VIII - reduzir danos à saúde da população LGBT no que diz respeito ao uso excessivo de medicamentos, drogas e fármacos, especialmente para travestis e transexuais;
> XVII - garantir o uso do nome social de travestis e transexuais, de acordo com a Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde;
> VIII - elaborar protocolos clínicos acerca do uso de hormônios, implante de próteses de silicone para travestis e transexuais;
> IX - elaborar protocolo clínico para atendimento das demandas por mastectomia e histerectomia em transexuais masculinos, como procedimentos a serem oferecidos nos serviços do SUS;

A Portaria nº 2.803, de 19 de novembro de 2013 redefine e amplia, no território nacional, o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). Em 1979, quando o CFM foi consultado pela primeira vez sobre a inclusão de próteses mamárias em pacientes do sexo masculino (Protocolo nº 1.529/79 CFM) teve início a legalização da cirurgia de transgenitalização e de procedimentos similares, sendo este um processo muito longo e cercado de múltiplas contestações. O conselho federal de medicina (CFM), em nota oficial em 1997 e através da resolução nº 1.482, autorizou a realização de cirurgias de transgenitalização em pacientes transexuais no Brasil. No entanto, mesmo amparado no Código de Ética Médico e no Código Penal o caráter terapêutico do procedimento gera muitas discussões quando traz em pauta inicialmente as possíveis implicações jurídicas que tal mediação produziria. (CFM, 2002).

Desta forma, a prática em saúde dirigida a esse público no Brasil está institucionalizada e condicionada a um diagnóstico psiquiátrico, sendo esta a forma de

conceder o acesso ao tratamento e, muitas vezes, se sugere como o próprio exercício de cidadania. No entanto, cabe ressaltar que esse mesmo diagnóstico pode ser considerado um condutor de patologização e de cicatrizes, pois se atribui uma patologia ao/a usuário/a do serviço sem, muitas vezes, questionar as questões históricas, políticas e subjetivas que perpassam a transexualidade. (ARÁN; ZAIDHAFT; MURTA, 2008). Desse modo, problematizamos a avaliação médico-psicológica como condição de acesso ao tratamento, além de aprofundar sobre as consequências distintas à definição dessa condição como uma patologia para se enquadrar nos critérios definidos pelos manuais diagnósticos psiquiátricos. "Além disso, conceitos generalistas como esses não se constituem em ferramentas de superação da dicotomia saúde doença. Denotam sentidos ligados a noções muitas vezes deslocadas de seu campo de intervenção, pois se apoiam na lógica da doença com a finalidade de cura". (CADONÁ; STREY; SCARPARO, 2017, p. 13).

Na busca em compreendermos a transexualidade e seus atravessamentos como apenas mais uma entre muitas possibilidades humanas de existir no mundo a partir da orientação sexual e identidade de gênero de cada um/a, podemos buscar novos sentidos para essa prática de cuidado, prática esta que, quando associada a uma compreensão patológica, esmorece o que Butler (2003) denomina de trans-autonomia.

Ainda sobre concepções de coletivo, a Resolução 01/99 do Conselho Federal de Psicologia foi uma das primeiras conquistas em relação aos direitos sociais dos LGBT no campo da Psicologia nacional. Esta determina que os/as psicólogos/as atuem de forma ética e contribuam, com seu conhecimento, para uma reflexão sobre o preconceito e o desaparecimento de discriminações e estigmas diversos contra os que apresentassem "comportamentos ou práticas homoeróticas". (CFP, 2010). Anos mais tarde, em nota técnica pautada na portaria 1.707 de 2008 do Ministério da saúde, o Conselho Federal de Psicologia trata especificamente das pessoas transexuais, onde afirma que a psicologia tem como desafio garantir a essa população o respeito à dignidade e o acesso aos serviços públicos de saúde. (CFP, 2010).

O grande avanço no que concerne aos direitos da população LGBT, sobretudo com a Constituição de 1988 se reproduz a partir de novas possibilidades e limites de exercer esses direitos a partir das melhorias nas demandas sociais, as quais ocorrem dois anos após a publicação da portaria nº 2.836 de 2011. O início ocorre com a publicação das portarias 859, de 31 de julho de 2013, revogadas posteriormente pela Portaria 1.579, de 01 de agosto de 2013. E finalmente, foi publicada a portaria nº 2.803, de 19 de novembro de 2013, vigente até

os dias atuais, que atribui, tanto para a atenção básica quanto para a especializada, as seguintes questões:

> Art. 3º A linha de cuidado da atenção aos usuários e usuárias com demanda para a realização das ações no Processo Transexualizador é estruturada pelos seguintes componentes:
> I - Atenção Básica: é o componente da Rede de Atenção à Saúde (RAS) responsável pela coordenação do cuidado e por realizar a atenção contínua da população que está sob sua responsabilidade, adstrita, além de ser a porta de entrada prioritária do usuário na rede; e
> II - Atenção Especializada: é um conjunto de diversos pontos de atenção com diferentes densidades tecnológicas para a realização de ações e serviços de urgência, ambulatorial especializado e hospitalar, apoiando e complementando os serviços da atenção básica de forma resolutiva e em tempo oportuno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo transexualizador é realizado por meio de diversos recursos, mas com o objetivo final de obter um corpo que represente o pertencimento dentro da perspectiva de gênero desejado, sendo eles a partir de uso de hormônios, realização de cirurgias plásticas, entre outros recursos cuja escolha poderá ser mediada pelas vontades pessoais e subjetividades do/a usuário/a, em negociação prevista pelos/as profissionais. Nesse sentido, pensamos na singularidade dessa população, onde as políticas públicas de saúde proporcionem um tratamento atento à compreensão das necessidades de transformação, na busca pela saúde integral, bem como pela atenção aos desdobramentos políticos, estéticos, sociais, econômicos e culturais que envolvem o processo em questão.

Militamos também por pessoas capacitadas para melhor atender essa população, e, na questão das políticas públicas, pela implantação de programas de inserção dessa população em locais privados e públicos, com programas de educação e preparação para os/as trabalhadores/as, inteirando-os/as no processo de acolhimento e cuidado, por meio da gestão coletiva dos processos de trabalho, facilitando o acesso dessa população a práticas de cuidado, na medida em que se reconhecem as barreiras produzidas pelo preconceito e pela discriminação.

Compreendemos que o atendimento à saúde dos/as transexuais não compreende apenas a ressignificação sexual como o único desfecho nos processos de transição que envolvem o corpo, mas em uma formação continuada pautada na promoção da humanização, da dignidade e do respeito ao nome social e às identidades de gênero. A atenção à saúde biomédica e curativista não será capaz de responder às demandas em saúde da população LGBT. O desrespeito, os obstáculos ao acesso de pessoas *trans* aos serviços de saúde, na

medida em que se privam as mesmas dos cuidados e da proteção em saúde surge como elemento responsável pelo adoecimento dessa população**.**

REFERÊNCIAS

ABRASCO. **Ciência e Saúde Coletiva**. 2018. Disponível em: < https://www.abrasco.org.br/site/revistas/ciencia-saude-coletiva/ciencia-saude-coletiva-fevereiro-2018/33044/ >. Acesso em: 10 jun. 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico dos transtornos mentais**. DSM- V. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ARÁN, Márcia, ZAIDHAFT, Sérgio, MURTA, Daniela. **Transexualidade: corpo, subjetividade e saúde coletiva**. Psicologia & Sociedade; v. 20, n. 1, p. 70-79, 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n1/a08v20n1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 018.

ARÁN, Márcia; MURTA, Daniela; LIONÇO, Tatiana. **Transexualidade e saúde pública no Brasil Ciência & Saúde Coletiva.** V. 14, n. 4, julho-agosto, 2009, p. 1141-1149. Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/csc/v14n4/a15v14n4.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Decreto Lei n° 8. 142, de 28 de dezembro de 1990. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8142.htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Decreto Lei nº 8.080, de 19/09/1990. Lei orgânica da Saúde. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/legislacao/lei8080_190990.htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Lei no 2.803, de 19 de dezembro de 2013. Ministério da Saúde Gabinete do Ministro. Publicado no Diário Oficial da União. Publicada nesta data por ter sido omitida no DOU nº 225, de 20-11-2013, Seção 1. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_25099456_PORTARIA_N_2803_DE_19_DE_NOVEMBRO_DE_2013.aspx>. Acesso em: 22 jun. 2018.

_____. Ministério da Saúde. Política nacional de saúde integral de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Brasília, DF, 2013. Cartilha. Disponível em: < http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_lesbicas_gays.pdf >. Acesso em: 5 de junho de 2018.

_____. Ministério da Saúde. Portaria n °2.836, de dezembro de 2011. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (Política Nacional de Saúde Integral LGBT). Disponível em: < http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2836_01_12_2011.html>. Acesso em: 7 de junho de 2018.

_____. Ministério da Saúde. Portaria n° 1.579, de julho de 2013. Revogada pela PRT GM/MS nº 2803 de 19.11.2013. Disponível em: < http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt1579_31_07_2013.html>. Acesso em: 5 jun. 2018.

_____. Presidência da República Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT. 2009. SEDH. Disponível em: <http://www.arco-iris.org.br/wp-content/uploads/2010/07/planolgbt.pdf> Acesso em: 19 maio 2018.

_____. Projeto de Lei da Câmara n° 122, de 2006. Disponível em: < https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79604 >. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Projeto de lei n° 5.003 de agosto de 2001. Disponível em: < http://camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=31842>. Acesso em: 10 de junho de 2018.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm >. Acesso em: 20 jun. 2018.

BUTLER, Judith. **Troubling Philosophy:** Interview with Judith Butler. Women´s Philosophy Review, n.º 18, pp. 7-8 (Interview with Alessandra Tanesini), 1998b.

_____, Judith**. Problemas de gênero.** Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2003.

_____, Judith. **Problemas de Gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CADONÁ, Eliane. **Conceitos de saúde e cuidado na mídia impressa brasileira**: uma análise do ano de 1990. / Eliane Cadoná, Marlene Neves Strey, Helena Beatriz Kochenborger Scarparo – Curitiba: CVR, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Parecer e Proposta de Resolução PC/CFM/ no 39/97**. Disponível em: <http://www.portalmedico.org.br/ pareceres/cfm/1997/39_1997.htm> Acesso em: 20 jun. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Resolução nº 1652 de 2 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a cirurgia de transgenitalização e revoga a Resolução CFM 1482/97. Diário Oficial da União 2002; Disponível em: < http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/cfm/2002/1652_2002.htm >. Acesso em: 20 jun. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Resolução nº 1.482 de 19 de setembro de 1997. Autoriza, a título experimental, a realização de cirurgia de transgenitalização do tipo neocolpovulvoplastia, neofaloplastia e ou procedimentos complementares sobre gônadas e caracteres sexuais secundários como tratamento dos casos de transexualismo. Diário Oficial da União 1997; 19 set. Disponível em: < http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/cfm/1997/1482_1997.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Nota técnica sobre processo transexualizador e demais formas de assistência às pessoas trans. Brasília- DF, 2010. Disponível em: <https://transparencia.cfp.org.br/legislacao/nota-tecnica-sobre-processo-transexualizador-e-demais-formas-de-assistencia-as-pessoas-trans/ >. Acesso em: 20 jun. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Resolução CFM nº 1.955/2010. Dispõe sobre a cirurgia de transgenitalismo e revoga a Resolução CFM nº 1.652/02. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 set 2010a. Seção 1, p.80-1. Disponível em: < http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/CFM/2010/1955_2010.htm >. Acesso em: 20 jun. 2018.

GUARESCHI, Pedrinho. **Quantitativo versus qualitativo**: uma falsa dicotomia. Revista Psico, v. 29, n. 1, p. 165-174, 1998.

MACIEL, Isis de M. **Panorama brasileiro do processo transexualizador no âmbito do SUS**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação -Medicina) –Universidade Federal da Bahia, 2017- Salvador, 2017. Disponível em: < http://docplayer.com.br/55580633-Panorama-brasileiro-do-processo-transexualizador-no-ambito-do-sus.html>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MARTINS, A. **Novos paradigmas e saúde**. Physis: revista de saúde coletiva, 9, (1), 1999. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/physis/v9n1/04.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MEDICINA TROPICAL. **Conceito de saúde segundo a OMS.** Disponível em: <http://www.alternativamedicina.com/medicina-tropical/conceito-saude>. Acesso em: 20 jun. 2018.

NUNES, E. D. **Pós-graduação em saúde coletiva no Brasil**: histórico e perspectivas. Physis: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 13-38, 2005. Disponível em: < http://scielo.br/pdf/%0D/physis/v15n1/v15n1a02.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

NUNES, Everardo Duarte. **Tratado de Saúde Coletiva.** Saúde em Debate; v. 170, 2012. VER SE ESTA DENTRO DE OUTRO LIVRO

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde: Declaração de Alma-Ata, 1978. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004. Relatório mundial de saúde, 2006: trabalhando juntos pela saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, OMS, 2007. Disponível em: http://sinus.org.br/2014/wp-content/uploads/2013/11/OMS-Guia-Online.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

PEREIRA, Potyara. **A Assistência social na perspectiva dos direitos**. Crítica aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil. Brasília, Ed. Thesaurus, 1996.

RODRIGUEZ-MARÍN, J. **Psicologia Social de la Salud**. Madrid: Síntesis, 1995.

SANTACRÉU, J., ZACCAGNINI, J.L., MÁRQUEZ, M.O. El problema de “la droga”. Un análisis desde la psicología de la salud. Valencia: Promolibro, 1992.

SALIH, Sara. O Gênero. 2013. Cap. 2, pg. 63-100. In: **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. OK

SENKEVICS, Adriano. **Ensaios de Gênero**. Disponível em: < https://ensaiosdegenero.wordpress.com/author/adrianosenkevics/ >. Acesso em: 20 jun. 2018.

SILVA, Alessandro Soares da. **Políticas públicas, educação para os direitos humanos e diversidade sexual.** Trivium-Estudos Interdisciplinares, v. 3, n. 2, p. 58-72, 2011. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/pdf/trivium/v3n2/v3n2a07.pdf >. Acesso em: 20 jun. 2018.

TAVARES. Viviane. **Saúde da População LGBT**. Rio de Janeiro. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. [S.l.: s.n.]. 2011. Disponível em: < http://www.epsjv.fiocruz.br/printpdf/5029?page=0>. Acesso em: 20 jun. 2018.

VIANNA, Cláudia. **Introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação**: exame de sua concretização em algumas escolas públicas do estado de São Paulo. São Paulo: [s. n.], 2012. Projeto Produtividade em Pesquisa (CNPq/PQ), 2010-2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/2015nahead/1517-9702-ep-1517-97022015031914.pdf >. Acesso em: 20 jun. 2018.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PERFIL DOCENTE

Gessiane Andréa Maidana
Charlie Palomo

Resumo: Dentro da sua trajetória evolutiva, a questão sobre a inclusão na educação, está diretamente ligada à aquisição dos direitos humanos, pois por muitos anos, as pessoas com alguma deficiência não tinham nenhum envolvimento como seres sociais, sendo escondidos, humilhados e até mesmo eliminados. Com base numa educação para todos, onde todos deveriam ter as mesmas oportunidades de aprender, de permanecer na escola e desenvolver assim sua autonomia como cidadão, muitas leis vieram para auxiliar neste processo. As escolas foram estruturadas, com materiais pedagógicos, rampas de acesso, equipamentos necessários para receber estes alunos com alguma necessidade especial na educação. Neste processo, formações acerca da inclusão, foram ofertadas aos professores, que receberiam estes estudantes. Este trabalho busca através de análise bibliográfica, elencar alguns pontos da trajetória da educação inclusiva, e como a formação do professor pode fazer a diferença nesse processo. Muitas lacunas ainda existem, muitas angústias permeiam a vida dos professores, que tem em suas turmas um número cada vez maior de crianças e adolescentes inclusos, onde uma educação verdadeiramente inclusiva vai depender muito além da formação, mas da consciência do professor no seu dia-a-dia de trabalho, nas suas práticas pedagógicas, nos seus valores construídos durante a sua trajetória.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação do professor, Práticas pedagógicas,

1 INTRODUÇÃO

Dentro da sua trajetória evolutiva, a questão sobre a inclusão na educação, está diretamente ligada à aquisição dos direitos humanos, pois por muitos anos, as pessoas com alguma deficiência não tinham nenhum envolvimento como seres sociais, sendo escondidos, humilhados e até mesmo eliminados. Alguns marcos históricos e normativos foram se construindo, no momento que foi fazendo diferença, a questão dos direitos como cidadão, a igualdade de oportunidades, dando um novo rumo à inclusão.

Com base numa educação para todos, em que todos deveriam ter as mesmas oportunidades de aprender, de permanecer na escola e desenvolver assim sua autonomia como cidadão, muitas leis vieram para auxiliar neste processo. As escolas foram estruturadas, com materiais pedagógicos, rampas de acesso, equipamentos necessários para receber estes alunos com alguma necessidade especial na educação. Neste processo, formações acerca da inclusão, foram ofertadas aos professores, que receberiam estes estudantes.

Todas estas mudanças nos sistema de ensino, ainda não foram o suficiente para se criar uma consciência inclusiva. Muitas lacunas ainda existem neste processo, muitas angústias permeiam a vida dos professores, que tem em suas turmas um número cada vez maior de crianças e adolescentes inclusos.

Apesar de serem incluídas disciplinas nas grades curriculares, aos novos professores em formação, depende muito da consciência do professor no seu dia a dia de trabalho, nas suas práticas pedagógicas, nos seus valores construídos durante a sua trajetória, para se assegurar o pleno acesso à educação e ao mundo do trabalho a todos os alunos. Trata-se de uma reestruturação das políticas, práticas e culturas na educação, para que o sujeito seja valorizado em suas singularidades e haja o crescimento pessoal e social de "todos".

Este trabalho busca elencar alguns pontos da trajetória da educação inclusiva, e quais são os principais envolvidos neste processo, que podem contribuir ou não para que ela realmente aconteça.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PERFIL DOCENTE

Fazer a escola para todos é assumir diretamente o desafio de reinventar cotidianamente o mundo que vivemos.

"Se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tão pouco a sociedade muda" (FREIRE, 2016, p.67). Desta forma a responsabilidade de transformar nossa sociedade, onde haja espaço e oportunidade para todos ainda está na escola. Mas a escola atual precisa passar por uma reforma em todo o ensino. "A reforma de ensino deve levar a reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino." (MORIN, 2003, p.20). "Acreditamos que está na educação, sem dúvida, a principal ferramenta para a transformação social verdadeira que almejamos" (SANTOS; PAULINO, 2008, p.11)

Nossa escola, principalmente a pública, vem no seu contexto histórico, com o objetivo de preservar a cultura dominante, de acordo com Valle; Connor, (2014, p.25) "os reformadores viram a educação pública como um meio para preservar a posição e os valores da cultura dominante". A obrigatoriedade de ensino veio ao encontro desta cultura, onde por muito tempo buscamos como educadores cultivar esse nivelamento que estava enraizado, como aluno-padrão, turmas homogêneas, onde todos devem ao final de cada período chegar a um mesmo resultado. Nesse sentido, a educação inclusiva tem importância fundamental, pois busca, por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas

educacionais, onde todos participam de forma coletiva e individual (SANTOS; PAULINO, 2008).

No início do século XX, a educação se tornou obrigatória, num momento histórico de grandes mudanças populacionais, onde a oportunidade de emprego nas fábricas atraía os cidadãos do campo. Precisava-se ter um maior controle sobre os trabalhadores, que superlotavam as cidades (VALLE; CONNOR, 2014). A escola moldou-se de acordo com o que se passava fora dela, social e politicamente, a classificação e a marginalização, assombrava os filhos de imigrantes, que não conseguiam acompanhar as aulas por questões lingüísticas e culturais, a meninas também, que eram vistas somente como futuras donas de casa apenas, mais ainda os filhos de indígenas e negros que eram vistos como primitivos e inferiores.

Se levarmos em conta, que "a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana) e ensinar a se tornar um cidadão" (MORIN, 2003, p.65), a educação deve partir do educando, do seu mundo. "O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo." (FREIRE, 1992, p.86). Segundo Perrenoud (2014, p. 28), "a escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma tabula rasa, uma mente vazia; ele sabe ao contrário, 'muitas coisas', questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente."

O papel e a atuação do professor na educação pela cidadania, onde todos têm as mesmas oportunidades, é de suma importância, pois o ensinar exige uma consciência de inacabamento, uma constante busca pelo novo, pois é nesta inconclusão do ser, que a educação se torna um processo permanente, segundo Freire (2011, p. 64) "a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inclusão num permanente movimento de busca." E neste processo permanente, a educação inclusiva, vê o ser humano como um todo, "[...]a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico"(MORIN, 2000, p.15).

O movimento pela inclusão é um tema discutido em nível mundial, onde o Brasil teve participação inicial com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia e principalmente com a Declaração de Salamanca em 1994, onde os princípios norteadores da educação inclusiva ficaram mais claros.

Mas a "educação para todos", a princípio, não incluiu e sim gerou a exclusão de muitos, uma verdadeira segregação educacional e social, "[...] treinavam estudantes para que adotassem a ética de trabalho protestante, preparando-os para os seus papéis subalternos na

sociedade." (VALLE; CONNOR, apud ANDERSON, 1988, KLEIBARD, 1995; LOMAWAIMA, 1995).

Garantir uma educação gratuita e adequada para todas as crianças foi uma busca constante dos pais de crianças com necessidades especiais em educação e defensores da educação, tendo um marco legal, de acordo com Valle; Connor (2014, p.29), apud United States Congress, 1975, " seus esforços foram recompensados em 1975, quando o Congresso aprovou a Lei Pública 94-142". As leis educacionais geram sentimentos de medo, insegurança e até raiva frente aos educadores e gestores escolares, pois precisa haver uma adaptação aos novos princípios. As escolas norte-americanas foram as primeiras, em suas práticas, a naturalizar as diferenças no seu espaço educativo, dando direito as crianças, a uma educação, segundo Valle; Connor (2014, p.30), ["...] educação pública, gratuita e apropriada". Assim as escolas até certo ponto, não puderam mais deixar de ensinar as crianças com necessidades especiais de educação, pois nem todos aceitavam e apoiavam essa mudança no sistema educacional, por falta de instrução, conhecimento e formação.

Para Freire (2005, p.79), "uma escola promotora da real inclusão de todos deve buscar através de um processo de humanização dos alunos e do mundo, criar as condições necessárias para que todos aprender". A implantação de salas de recursos é uma maneira de contribuir com o professor inclusivo, fortalecendo o processo de inclusão educacional. Uma sala de recursos multifuncional, exige além de imobiliário adequado, tecnologias assistivas, recursos de informática, alguém que fará o direcionamento adequado desses materiais, o professor, que precisa ter uma formação que dê a ele, conhecimento para usar essas ferramentas no processo de inclusão na educação.

> É necessário capacitar dois tipos de professores: professores do ensino regular com a formação básica, incluindo formação para lidar com a diversidade e professores especializados, que trabalham como equipe de atendimento de apoio. (SANTOS; PAULINO, 2014, p. 34 apud BUENO em Dicionário escolar da língua portuguesa. Brasília: FAE, 1995).

Já Freire (2011), diz que a formação docente deve desenvolver a criticidade, levando a curiosidade ingênua a epistemológica, envolvendo as emoções, sensibilidade, afetividade, intuição. Um professor crítico deve levar em conta as curiosidades dos alunos, numa perspectiva progressista, segundo Freire (2011, p. 52), "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". O professor atual, numa perspectiva inclusiva, deve estar predisposto a mudança, a aceitar as diferenças. Esse processo de mudança passa além da formação, pela ação cultural do

educador. Na visão de Freire (2013, p. 20), "os professores não devem se considerar profissionais de um mundo estranho, de técnicos e especialistas, donos da verdade e do saber, que irão passar aos ignorantes e incapazes." Segundo Morin, 2000, p. 15, "a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino".

Todo processo de ensino é uma troca, onde saberes diferentes se encontram e novos são produzidos. Segundo Freire, (2011, p.12), "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender."

"A educação deve ser integradora, integrando os estudantes e os professores numa criação e recriação do conhecimento comumente partilhadas" (FREIRE, 2013, p.14).

> É impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer (MORIN, 2000, p.14).

Muitos professores ainda têm dificuldades de se envolver no processo inclusivo, pois não tem conhecimento, não buscam formações continuadas sobre o assunto, por medo do novo, ou até mesmo por pensar que este não é seu trabalho, e sim daquele que tem formação para isto. Quando na verdade, precisamos acompanhar estas mudanças em todo o sistema educacional, onde todos os envolvidos vão se reciclando, transformando seus conhecimentos prévios em novos, que possam atender a esta nova e múltipla demanda de alunos na escola.

E nos dias atuais não tem como falar de educação, sem falar de inclusão e exclusão, pois de acordo com Santos; Paulino (2008, p.17), "ao longo do tempo o fator exclusão esteve presente no desenvolvimento de toda a civilização."

A educação inclusiva é um processo, que envolve, principalmente, o aluno, o professor e a família. O fato, de incluir alunos com necessidades especiais na escola é apenas uma parte do grande caminho que precisa ser trilhado na busca da inclusão verdadeira e legítima, pois segundo Santos; Paulino, (2008, p.31), "incluir é antes de tudo oferecer condições de participação social e exercício da cidadania."

A inclusão escolar está relacionada à reestruturação da escola como espaço físico, com adequações e adaptações do ambiente, como também no espaço pedagógico, com uma grade curricular que vise a aprendizagem de todos, formação consciente a certa da inclusão, aos professores, e desta forma o preparo sim, para o exercício da cidadania dos educandos.

> A cidadania do portador de necessidades especiais é um caminho recente e que evolui de maneira tímida, pois toma corpo apenas na década de 1990, com o movimento de ' Educação para todos', apesar de ter início em forma de diretrizes

> políticas, pelo menos desde 1948, quando da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (SANTOS, PAULINO, 2008, p.32 apud SANTOS, 2001).

Inicialmente, os ambientes escolares receberam materiais e salas de aula próprias para os alunos com alguma necessidade especial, mas as salas eram ocupadas como depósito, biblioteca ou afins, e os professores, principais envolvidos no processo receberam pouca ou nenhuma formação. Um grande desafio chegou à escola, que não estava preparada para atender. Os professores ficaram angustiados diante da situação. Segundo Valle; Connor, (2014, p.32), "não era incomum um professor se recusar a auxiliar no trabalho, nas salas com alunos com necessidades especiais, alegando que esse era o trabalho do professor formado para isso."

O papel do professor é muito importante ao falarmos de inclusão, pois ele está diretamente ligado ao aluno. Com o passar dos anos, a consciência inclusiva do professor foi aos poucos se desenvolvendo, conforme o conhecimento da realidade em si. "Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções" (FREIRE, 2013, p. 30).

Não pode o educador não acreditar em seu trabalho, pois de acordo com Freire (2013, p.30), "uma educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação dos camponeses deverá procurar trabalho noutro lugar." Nesse processo, o educador pode participar de forma ativa e participativa, ou como muitas vezes acontece ficar alheio e estes desafios. Segundo Freire (2013, p. 49), "o trabalhador social, como homem, tem que fazer sua opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência."

> O que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem (FREIRE, 2011, p.51).

A formação do docente deve ser crítica, curiosa, valorizando sempre o lado afetivo, das emoções, dos valores, da intuição, pois trabalha com seres humanos em crescimento e formação. "Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar" (FREIRE, 2013, p.29).

"A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando" (FREIRE, 2013, p.28). O educando, juntamente com o educador, precisa reconstruir o conhecimento, baseando-se na sua própria realidade, de modo que o conhecimento produzido seja objeto de sua avaliação crítica, e contribua para a sua releitura

do mundo. Os professores, profissionais da cultura, e não de um único padrão de aluno, de únicas práticas pedagógicas, atividades e currículo escolar, devem entender que todos têm diferenças, sem exceção, tanto de raça, sexo, crenças, idade, e essas diferenças enriquecem a relação professor e aluno, entre os alunos e também entre os próprios educadores.

Trabalhar em favor da diversidade pedagógica é algo complexo, exigindo do educador o reconhecimento da diferenças, estabelecendo padrões de respeito, ética, garantindo os direitos sociais. Segundo Morin (2003, p.99):

> Os problemas da educação tendem a ser reduzidos a termos quantitativos: "mais créditos", '"mais ensinamentos", "menos rigidez", "menos matérias programadas", "menos carga horária". É preciso haver mais créditos mais ensinamentos. É preciso respeitar o optimum demográfico da classe para que o professor possa conhecer cada aluno individualmente e ajudá-lo em sua singularidade (MORIN, 2003, p.99).

Essas mudanças dependem muito da ação e consciência do educador, pois é ele que está mais próximo do aluno, como conclui Freire (2016, p.114), "mudar é difícil, mas é possível." Já Morin (1999, p.32) "necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar." Partimos assim, de romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda está muito forte no campo educacional, para entender o processo educativo numa perspectiva inclusiva, para além do seu aspecto institucional, para dentro do processo de desenvolvimento humano.

O mundo não vai tornar-se inclusivo de uma hora para outra, é um constante processo que envolve mudanças culturais, sociais, pedagógicas e também econômicas, pois viemos de um processo de total exclusão, onde nos séculos XVIII e meados do século XIX, as pessoas com alguma deficiência, ainda eram afastados da vida em sociedade, considerados incapazes improdutivos, um total fardo a ser carregado pelas famílias. A mudança de paradigmas em busca de uma sociedade mais inclusiva requer um conjunto de fatores que implicam o conhecimento sobre a inclusão, seu histórico e mudanças, onde procura um olhar para si e para o mundo, sob um ângulo das diferenças. Como Morin (2010, p. 35) busca salientar:

> O conhecimento dos problemas-chave, das informações-chave relativas ao mundo, por mais aleatório e difícil que seja, deve ser tentado sob pena de imperfeição cognitiva, mais ainda quando o contexto atual de qualquer conhecimento político, econômico, antropológico, ecológico... é o próprio mundo (MORIN, 2010, p. 35)

Incluir não deve ser dar apenas um lugar ao diferente, e sim compreender que sempre havia um lugar para ele ali, mas apenas não era enxergado. Os estudos sobre inclusão abrem os olhos para este paradigma da inclusão, que procura tornar nossa sociedade mais justa.

Segundo Freire, (2013, p. 38) "o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação."

A escola e toda equipe escolar necessitam se preparar e se modificar para receber os alunos com alguma necessidade especial de educação, onde as políticas públicas inclusivas buscam apoiar e incentivar através de cursos de formação continuada, encontros, troca de experiências e recursos necessários a esta mudança tão importante, para dar segurança a quem está mais próximo do aluno, o professor, que é o trabalhador social, desafiado em questão. "O trabalhador social que opta pela mudança não vê nesta mudança uma ameaça" (FREIRE, 2013, p. 51).

Quando se pretende trabalhar de forma a favorecer a inclusão, é necessário pensar em mudanças , tanto na percepção do professor, como de suas práticas em sala de aula, de maneira a proporcionar o aprendizado de todos, sem prejudicar ninguém, pois todos têm diferenças variadas entre si.

> O sistema escolar tenta homogeneizar cada turma nela agrupando alunos com a mesma idade. Disso resulta uma homogeneidade muito relativa, devido às disparates, na mesma idade, dos níveis de desenvolvimento e dos tipos de socialização familiar (PERRENOUD, 2014, p. 57)

O princípio da educabilidade, onde todos os alunos são "capazes", envolve conceber e evoluir os dispositivos didáticos, e a criação de uma organização de trabalho que busque dar prioridade aos que tem mais a aprender, onde os exercícios e trabalhos sejam os mesmos, ficando a cargo do professor realizar tal tarefa, pois é a partir de como ele vê, aceita e trabalha com seus alunos, que a inclusão realmente acontece ou não.

> Por conseguinte, aquilo no que os professores acreditam em relação às deficiências determina como os estudantes com deficiência realmente são educados. A lei federal cria a infraestrutura e os procedimentos para identificar e atender os estudantes com deficiência, mas o espírito dessa lei revolucionária acontece (ou não) na relação entre professor e o aluno (VALLE; CONNOR, 2014, p.35).

É da forma como um professor vê seu aluno com deficiência, como ele o define, será diretamente influenciado o resultado do processo educativo, deste aluno, como também a visão da turma sobre ele. A educação inclusiva redimensiona o papel do professor, que tem o desafio principal, desenvolver uma pedagogia centrada no estudante, buscando educar e incluir integralmente.

Uma escola para ser inclusiva, deve provocar o respeito mútuo, respeitando e auxiliando todas as dificuldades dos seus alunos, com todos os diferentes estilos e ritmos de aprendizagens, oferecendo acesso e permanência na escola, com uma educação de qualidade para todos.

> Promover a inclusão de deficientes significa, sobretudo, uma mudança de postura e olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades. A concepção de Educação Especial como serviço segrega e cria dois sistemas separados de educação: o regular e o especial, eliminando todas as vantagens que a convivência com a diversidade pode nos oferecer (SANTOS; PAULINO, 2014, p.33).

Uma escola que promova a inclusão precisa ter currículos apropriados, onde existam aprendizagem e participação social, modificações organizacionais, políticas públicas que favoreçam e incentivem a inclusão. "Se for pra dar certo, a inclusão requer planejamento cuidadoso e contínuo, e que reflita escolhas responsáveis feitas por administradores, professores e pais" (VALLE; CONNOR, 2014, p.52).

> Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora, dos materiais, dos métodos, das técnicas (FREIRE, 1992, P.110).

As práticas educativas que promovem a inclusão devem envolver a participação de todos os alunos.

> Para que cada aluno progrida rumo aos domínios visados, convém colocá-lo, com bastante freqüência, em uma situação de aprendizagem ótima para ele. Não basta que ela tenha sentido, que o envolva e imobilize. Deve também solicitá-lo em sua zona de desenvolvimento próximo (PERRENOUD, 2014, p. 55)

A forma como a Educação Especial está expressa em nossas leis, está relacionada à forma como a sociedade a vê e como a distribuição de verbas e materiais é feito. Alguns ajustes muito importantes devem ser feitos para se chegar à conquista do processo inclusivo.

> Adaptações curriculares, metodológicas e dos recursos tecnológicos, a racionalização da terminalidade do ensino para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude das necessidades especiais, a especialização dos professores e a preparação para o trabalho, visando à efetivação da cidadania do portador de necessidades especiais (SANTOS; PAULINO, 2014, p.38)

A família tem um papel muito importante, praticamente decisivo no sucesso da inclusão. Toda trajetória desde o nascimento da criança, os desafios e dores enfrentados, as comparações feitas com demais crianças, a fase de luto até a aceitação fazem da família um ponto muito forte para o sucesso ou não da criança.

> A família pode colaborar de maneira muito especial para o desenvolvimento da criança portadora de necessidades educacionais especiais na escola, principalmente fornecendo aos profissionais informações sobre as formas de comunicação da criança. (SANTOS; PAULINO, 2008, p.39).

Participando de uma vida social e tendo oportunidade de conviver com outras crianças, vai alterando para melhor a vida familiar.

Analisando todas as questões envolvidas, consideramos que a inclusão educacional é um processo em construção, onde há necessidades de formulação e execução de políticas públicas educacionais, que consigam apoio da família e o trabalho consciente do professor desde a sua formação, onde as práticas escolares desenvolvam as potencialidades de todos os alunos.

Ao professor cabe papel de dar condições e oportunidades, fazendo florescer as possibilidades criativas e inclusivas, para que o outro possa construir seus próprios sentidos e criar condições e para viver em sociedade. Este agente de encantamento nessas épocas de tanto desencanto, serve como modelo, não a ser copiado pelos alunos, mas recriado por eles, pois o professor precisa reformar o pensamento, regenerando constantemente o ensino.

> A formação acadêmica, sozinha, não dá conta de formar professores para a criatividade e para a inclusão e educação, mas, certamente, é fundamental para desenvolver nos profissionais e futuros profissionais as potencialidades que permitirão a criação de culturas, políticas e práticas de inclusão (SANTOS, PAULINO, 2008, p.55).

Existe a necessidade de se formar e valorizar professores ativos, criativos e comprometidos com o processo de inclusão escolar, que se sintam desafiados na busca da construção de uma sociedade inclusiva, onde a educação seja realmente voltada para todos, com as mesmas oportunidades de crescer, aprender e desenvolver assim a sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão em educação é um processo, que visa à educação para todos, onde em um contexto educacional amplo, aconteça um trabalho pedagógico criativo, consciente, que tenha metas e objetivos que visem aumentar a participação dos alunos, e diminuir as barreiras de aprendizagem, de todos, buscando a participação social plena.

Numa perspectiva de educação inclusiva, todos têm a capacidade de aprender, com base no desenvolvimento de políticas públicas de inclusão, currículos que levem a práticas conscientes, com professores comprometidos, em consonância com o paradigma inclusivo. O

professor, precisa planejar novas formas de atuação, mais criativas e ousadas, que consiga envolver e garantir a participação de todos os alunos em diferentes campos de atuação.

A motivação do professor e seu envolvimento no processo inclusivo, na sua atuação em sala de aula são de suma importância para o aluno, de forma que ele não seja excluído, independente de seu ritmo de aprendizagem.

A existência de professores inclusivos depende de construir, cultivar as políticas e práticas de inclusão durante a formação destes profissionais, sendo de forma permanente essa formação, conservando valores construídos em sua trajetória.

A forma de atuar do professor inclusivo fará toda a diferença, no alcance dos objetivos de ensino e dos ideais de inclusão na educação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro. 17. Ed. 1983.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, 2016.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo. 1992

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro. 2013.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo. 43 ed. 2011.

_____. **Pedagogia da diversidade**. São Paulo. 2005.

_____. **Medo ou ousadia**. Rio de Janeiro. 2013.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro. 8. ed. 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed. Brasília. 2010.

PERRENOUD, P. **10 competências para ensinar**. Porto Alegre. 2014.

SANTOS, M. P; PAULINO, M. M. (orgs.) **Inclusão em educação:** culturas, políticas e práticas. São Paulo. 2. ed. 2008.

VALLE, J. W; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência:** da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre. 2014.

O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) E DA TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA) COMO TRATAMENTO REMEDIATIVO NO PROCESSO DE LEITURA DE ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM DISLEXIA – METODOLOGIAS DE INCLUSÃO

Jeize de Fátima Batista[1]
Cleusa Inês Ziesmann[2]
Sonize Lepke[3]

Resumo: Este estudo parte da necessidade de uma reflexão em busca de metodologias que favoreçam a prática pedagógica no que se refere ao trabalho inclusivo de crianças e jovens que apresentam distúrbios de leitura definidos como dislexia. Vê-se que é imprescindível uma adequação dos contextos escolares às singularidades educativas especiais, de forma a garantir aos alunos um ensino-aprendizagem de qualidade. Assim, este trabalho buscará refletir acerca de ações que possam ser realizadas a fim de facilitar e ajudar esses alunos a partir de suas dificuldades a desenvolver uma atitude mais confiante e segura na aprendizagem e, também, instrumentalizar os profissionais da educação para que possam identificar os sinais e auxiliar nas dificuldades dos alunos com dislexia, principalmente no que concerne às adaptações curriculares e avaliativas. Dessa forma, o trabalho busca contribuir com a prática educativa a fim de melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem da leitura em crianças e jovens disléxicos, com respeito às diferenças e às suas limitações.

Palavras-chave: Distúrbios de leitura. Inclusão escolar. Instrumentalização de auxílio a alunos e professores.

Abstract: This study starts from the need for a reflection in search of methodologies that favor the pedagogical practice with regard to the inclusive work of children and young people who present reading disorders defined as dyslexia. It is necessary to adapt the school contexts to the special educational singularities, in order to guarantee the students a quality teaching-learning. Thus, this work will seek to reflect on actions that can be taken to facilitate and help these students from their difficulties to develop a more confident and safe attitude in learning and also to instrumentalize the education professionals so that they can identify the signs and help in the difficulties of students with dyslexia, especially regarding curricular and evaluative adaptations. In this way, the work seeks to contribute to the educational practice in

[11]Doutora em Letras pela UniRitter. Mestrado em Letras: área de concentração em Linguística Aplicada, pela Universidade Católica de Pelotas (2005). Especialização em Língua Espanhola e Cultura Hispânica (URI- 2001). Graduação em Letras-Espanhol pela URI (1999). Líder do Grupo de Pesquisa GEPTEC de Cerro Largo/RS. E-mail: jeize.batista@uffs.edu.br
[2]Doutoranda em Educação (PUCRS). Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI). Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul –UFFS. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Violência – GRUPEV (PUCRS) e Grupo de Pesquisa sobre Direitos Humanos, Movimentos e Instituições da UFFS de Cerro Largo/RS. E-mail: cleusa.ziesmann@uffs.edu.br
[3]Doutoranda em Educação (UCS). Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI). Professora da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) – Campus de Erechim. Pesquisadora do Grupo de PesquisaEducação Popular na Universidade – Grupepu. E mail:sonize.lepke@uffs.edu.br

order to improve the teaching-learning quality of reading in dyslexic children and young people, with respect to differences and their limitations.

Keywords: Reading disorders. School Inclusion. Instrumentalization of help for students and teachers.

1 INTRODUÇÃO

A leitura sempre foi algo constante na vida do ser humano. Lê-se por prazer, por saber e por poder, e ainda para desenvolver aprendizagens. Não se pode negar a importância que a leitura tem na vida dos seres humanos. O mundo é leitura e pede por ela todos os dias, e isso a torna relevante e imprescindível para o crescimento intelectual dos indivíduos, bem como para a imersão numa sociedade letrada e em constante mudança.

No sistema educacional não é diferente, a leitura está sempre presente. Daí a importância de sua aplicação num contexto letrado e dinâmico, de valorização do aluno a partir de metodologias que possam favorecer e promover o ato de ler para todos. A leitura deve ser considerada pelo educador como uma ferramenta pedagógica significativa e decisiva no processo de aprendizagem dos alunos. Entretanto, vê-se que nem sempre isso acontece, principalmente quando se trata de leitura para crianças e jovens com dificuldades especiais.

A existência de problemas de ensino é inegável: professores carentes de formação específica, escolas carentes de material, famílias limitando o acesso às experiências culturais mediadas pela língua - todos esses fatores impactam o desempenho do aluno. Ainda assim, uma porcentagem dos alunos que fracassam enfrenta um nível adicional de desafio, expresso em predisposições genéticas e padrões de desenvolvimento que dificultam a aprendizagem da leitura (CASTRILLON, 2013), como se pode verificar no depoimento abaixo.

> [...] Essa era uma situação bastante comum (e secreta) nos meus primeiros anos escolares, Eu pensava que não ouvia direito, que não entendia o que havia sido dito ou que era um "burro" mesmo. Afinal, até o meu pai me dizia: "Deixa de ser "burro, moleque! [..] Minha mãe..." Você é preguiçoso", minhas professoras..." Você não consegue aprender", "Não estuda para as provas" (MAGRI FILHO, 2011, p.17,21).

A falta de conhecimento e o despreparo por parte de pais e professores no reconhecimento e identificação de um distúrbio/ transtorno[4]de aprendizagem, podem, muitas

[4]Há uma pequena diferença entre os significados dos termos distúrbio e transtorno. O distúrbio de aprendizagem é definido como um "termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas" (COOLARES E MOYSÉS, 1993, p.32). Por outro lado, o transtorno de aprendizagem é um "termo utilizado quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização

vezes, causar danos irreversíveis na vida da criança. Rótulos como de "preguiçosos", "desinteressados", "indisciplinados", "desatentos", "desleixados" são algumas das marcas que, além de gerar um sofrimento psicológico, criam uma espécie de bloqueio, impedindo a criança de superar suas limitações e chegar ao aprendizado possível.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2016) a dislexia é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e de soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas.

Dessa forma a escola e os pais têm um papel fundamental no trabalho com alunos que apresentam esse transtorno de aprendizagem. A dislexia não significa pouca inteligência; ela demanda uma forma especial de aprender. Assim, é necessário restaurar a confiança das crianças, valorizando o esforço que fazem, mostrando interesse pelas suas dificuldades e manifestando vontade em ajudá-las. É importante também criar estratégias para que essas crianças possam ultrapassar as suas dificuldades.

Dessa forma este trabalho abordará num primeiro momento a respeito da definição de dislexia, bem como o funcionamento do cérebro disléxico, em seguida tratará sobre a escola enquanto instituição inclusiva e, após, apresentará os softwares como proposta de metodologia de tratamento e ferramenta de ensino.

2 DISLEXIA

2.1 Definição de Dislexia

Uma das dificuldades de aprendizagem da leitura e foco principal deste estudo é a dislexia. Muitos estudos têm buscado respostas e caminhos para definir esse transtorno e, até mesmo, encontrar alternativas para o ensino e aprendizagem de crianças disléxicas.

Os descobridores da dislexia, no início do século XX (MORGAN et al., 2009), concebiam-na como uma patologia fundamentalmente visual, "uma cegueira congênita para as palavras". De acordo com eles, o sistema visual dos disléxicos misturava e confundia as letras, particularmente aquelas que se assemelham em espelho, como "b" e "p", ou "b" e "d", 'p' e 'q'. O grande público parece ainda aderir a esta hipótese, que não é, além do mais,

ou nível de inteligência" (DSM IV- APA, 1995, p.46). Percebe-se, então, que o termo "distúrbio" é mais abrangente, abarcando o transtorno. Dessa forma, neste trabalho serão usados como sinônimos.

desprovida de pertinência. Contudo, as pesquisas não lhe atribuem tanta importância quanto no passado. A atenção se deslocou em direção ao papel da decodificação fonológica (DEHAENE, 2012). A partir de então, os estudos sobre a dislexia ganharam espaço nas pesquisas de vários especialistas e em vários países da Europa, Estados Unidos e Argentina.

No Brasil, as pesquisas em dislexia chegaram à década de 80 com o empresário Jorge Simeira Jacob, que descobriu um tipo de distúrbio de aprendizagem em seu filho. Foi para Inglaterra em busca de informações e conheceu a Associação Britânica de Dislexia – BDA, trazendo os conhecimentos para o Brasil (São Paulo), onde fundou a Associação Brasileira de Dislexia – ABD, que se preocupa em reeducar e diagnosticar o distúrbio (NUNES, 2012).

Etimologicamente, a palavra "dislexia" é constituída pelo radical "dis", que significa distúrbio ou dificuldade, e pelo radical "lexia", que significa leitura no latim e linguagem no grego. Ou seja, o termo dislexia refere-se a um distúrbio na leitura e é aceito como um subgrupo de desordens dentro do grupo das dificuldades de aprendizagem (CRUZ, 2007).

Desse modo, pessoas com dislexia têm grandes dificuldades em reconhecer letras e palavras, bem como em interpretar e compreender informações que sejam apresentadas sob a forma de escrita.

Nesse mesmo caminho, Sampaio (2011) ressalta que a dislexia é um distúrbio na leitura que afeta a escrita, e que é normalmente detectada a partir da alfabetização, momento em que a criança inicia o processo de leitura. A autora destaca, também, que o problema torna-se bastante evidente quando a criança tenta soletrar letras com muita dificuldade e sem sucesso.

Na visão de Fonseca (1995), a dislexia consiste de uma desordem manifestada na aprendizagem da leitura, independentemente de instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sociocultural. E, portanto, dependente de funções cognitivas, que são de origem orgânica na maioria dos casos.

Snowling e Hulme (2013) ressaltam que os problemas que os leitores comprometidos apresentam na aquisição da consciência fonológica são confirmados por diferenças robustas entre essas crianças e seus pares de desenvolvimento típico em medidas que avaliam a sensibilidade a rimas, segmentação fonêmica, síntese sonora e medidas afins da consciência fonológica. Os autores acrescentam que a dislexia poderia ser mais adequadamente definida como um transtorno básico e amplo que afeta a capacidade da criança decodificar a escrita.

Condemarim (1986) expressa seu pensamento sobre dislexia, afirmando que a mesma é caracterizada por um conjunto de sintomas reveladores de uma disfunção parietal (o lobo do

cérebro onde fica o centro nervoso da escrita), geralmente hereditária, ou às vezes adquirida, que afeta a aprendizagem da leitura.

Já Shaywitz (2006) destaca que a dislexia não reflete um defeito generalizado na linguagem, mas sim uma deficiência inerente a um componente específico do sistema de linguagem: o módulo fonológico. Este é a parte funcional do cérebro onde os sons da linguagem são reconhecidos e montados sequencialmente para formar palavras que são segmentadas em sons elementares. O autor também chama a atenção para o fato de que esse problema de linguagem representa uma dificuldade em leitura, escrita e soletração, e não diz respeito à capacidade de pensar.

De acordo com Petrossi (2004), apesar da assustadora impressão do termo, a dislexia não é uma doença. Ela é um distúrbio genético e neurobiológico de funcionamento do cérebro para todo processamento linguístico relacionado à leitura. O que ocorre são falhas nas conexões cerebrais. Assim, a pessoa disléxica tem dificuldade para associar o símbolo gráfico e as letras ao som que elas representam e não consegue organizá-los mentalmente numa sequência coerente.

Mesmo apresentando limitações, é importante que a criança disléxica não seja vista como doente, mas como indivíduo capaz e saudável que apresenta dificuldades na área da linguagem e necessita de ajuda e tratamento diferenciado no âmbito escolar para que possa alcançar os objetivos de cada série e superar as barreiras que encontrar sem sentir-se desmotivado para isso.

Outro ponto importante é considerar que a dislexia não tem relação nenhuma com falta de interesse, de motivação, de esforço ou de vontade, como nada tem a ver com problemas visuais ou auditivos como causa principal.

A partir dos conceitos estudados neste capítulo, é possível perceber que crianças e jovens com dislexia apresentam alterações no processamento fonológico, falha nas habilidades semânticas e sintáticas o que dificulta o acesso à leitura efetiva e compreensiva. Entretanto, vale ressaltar que, quando a dislexia é diagnosticada precocemente, os impactos emocionais e comportamentais desses alunos podem ser evitados, podendo ultrapassar barreiras e chegar a uma aprendizagem significativa.

2.2 O funcionamento do cérebro disléxico

O processo como o cérebro torna possível a linguagem é estudado pela neurolinguística. Os neurologistas estudam o cérebro e o sistema nervoso, mas aqueles que contribuem para o

campo da linguística estudam a neurologia humana e os problemas de comportamento quando se produz alguma lesão no cérebro ou no sistema nervoso (OBLER; GJERLOW, 1999). Dessa forma, a neurolinguística se torna um campo de fundamental importância quando falamos em um cérebro disléxico.

De acordo com Dehaene (2012), praticamente todos os estudos de imagem cerebral da dislexia encontram uma subativação na região temporal posterior esquerda nos disléxicos. Isso se observa não somente no adulto, mas igualmente na criança de 8 a 12 anos, onde são notáveis as perturbações de leitura. Ainda segundo o autor, nos disléxicos, o córtex frontal inferior esquerdo (região da Broca) é, com frequência, superativado durante a leitura, ou durante outras tarefas fonológicas, enquanto no cérebro normal o processamento da leitura é distribuído entre mais centros no córtex frontal e temporal.

Então, pode-se perceber que o cérebro busca uma compensação pela atividade fraca das regiões posteriores de decodificação e se engaja numa tentativa de resgate da leitura controlada e consciente, embora muitas vezes sem sucesso.

É importante também levar em conta que os disléxicos apresentam uma relativa hiperatividade no giro frontal inferior esquerdo, em conjunto com uma hipoatividade no giro temporal superior, no giro angular e no córtex. Também ressalta que as diferenças estruturais entre o cérebro das pessoas com dislexia e o das pessoas sem dislexia concentram-se fundamentalmente no plano temporal (ALMEIDA, 2009).

Desse modo, pode-se afirmar que a dislexia está associada a anomalias do cérebro, porém, graças aos avanços em pesquisas e estudos de experiências, hoje é possível imaginar métodos e alternativas com a finalidade de melhorar a aprendizagem e a reeducação da leitura em crianças e adultos com dislexia.

De acordo com Almeida, o cérebro precisa de ginástica. Sem isso, por mais rica que seja a herança genética recebida, nada será feito sozinho (2009). Assim, é importante que pais e professores de crianças disléxicas não se “entreguem” à falta de esperanças, ao contrário, a busca por tratamento e auxílio deve ser constante. Mesmo com suas limitações, a criança poderá ultrapassar barreiras e vencer obstáculos a caminho de melhorias e aprendizagens.

É aqui que entra em questão a necessidade de ferramentas de apoio pedagógico, tais como os softwares desenvolvidos para auxiliar na aprendizagem de leitura de disléxicos. Assim, a próxima seção propõe alternativas metodológicas para pais e profissionais da educação em relação ao diagnóstico, atitudes e procedimentos que podem auxiliar a criança ou jovem com dislexia.

3 METODOLOGIA DE INCLUSÃO: O USO DAS TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) E TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA) COMO TRATAMENTO REMEDIATIVO

Atualmente vivemos na "era digital" e muitos recursos tecnológicos têm sido incluídos nas salas de aula como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, nas mais diversas áreas do conhecimento. Também, avanços tecnológicos têm buscado meios para auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem, como a dislexia.Nesse caminho, conforme a Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura (UNESCO):

> O uso da tecnologia na educação desempenha o papel vital de permitir o desenvolvimento de um currículo flexível e de ajudar os alunos com deficiências a participar de maneira mais igualitária da experiência de ensino. A tecnologia também ajuda a prepará-los para o aprendizado ao longo da vida, bem como para o entretenimento e para o trabalho fora do ambiente escolar (2011, p. 5).

Assim, percebe-se que a tecnologia desempenha um papel fundamental na garantia de um ensino personalizado, possibilitando o desenvolvimento de um currículo flexível e ajudando os alunos com deficiências a participar, através das TICs acessíveis, de maneira igualitária na experiência de aprendizagem (UNESCO, 2011).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são, hoje, uma questão de possibilidades e novos caminhos para a educação. Com o desenvolvimento dos recursos tecnológicos, juntamente com a tendência do mundo de tornar-se cada vez mais informatizado, torna-se inevitável ressaltar a importância da informática aplicada ao ensino. Ainda, cabe considerar que as TICs podem ser utilizadas por meio das Tecnologias Assistivas (TA):

> Tecnologia Assistiva (TA) é um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (BERSCH & TONOLLI, 2006, p. 02).

Desse modo, asTAs podem ser consideradas como um recurso de intervenção que serve à pessoa com deficiência, promovendo maior eficiência e autonomia. ConformeRADABAUGH (1993),a tecnologia torna as coisas mais fáceispara as pessoas sem deficiência. Entretanto, para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis.

Assim, a TA deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se

encontra impedida por circunstância de deficiência. Dessa forma é possível afirmar que o objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de suashabilidades de aprendizado (BERSCH & TONOLLI, 2006).

O conceito de inclusão defende a ideia de que todas as crianças podem aprender e fazer parte de uma vida escolar e comunitária para que haja oportunidades de construção de conhecimentos. Ocorre que, no momento em que essas crianças com dificuldades de aprendizagem ingressam em um sistema escolar tradicional, frequentemente vivenciam situaçõesde frustração e desapontamentos, o que torna urgentea busca de caminhos que promovam autonomia e favoreçam a integração.

Um exemplo de alternativa são os softwares que propõem atividades e jogos online, com reconhecimento de voz, grafemas e fonemas, promovendo o desenvolvimento da consciência fonológica em alunos com dislexia, reconhecendo suas limitações e ampliando seu universo de aprendizagem (DEHAENE, 2012).

Nesse mesmo sentido, Neto e Herculani(2011) destacam que softwares são criados a todo o momento, com objetivos diversos; porém, quando se busca implementar um sistema para facilitar o aprendizado de pessoas com dificuldades de aprendizagem, é imprescindível analisar quais são os requisitos necessários para a utilização do mesmo, para que o usuário final consiga usufruir de todos os seus recursos, tornando o software uma ferramenta de ensino. Os autores ressaltam, ainda, que cada deficiência possui um grau de variação. Assim, torna-se necessário desenvolver aplicações para cada necessidade especial, sendo que o software deve ser programado para suprir algumas deficiências, não todas. Assim, é possível desenvolver as habilidades comprometidas pela deficiência(NETO E HERCULANI, 2011).

Desse modo, é necessário que o professor, além da sua área específica, também busque conhecimentos em tecnologia, para que possa manusear as ferramentas, produzir e disponibilizar aos seus alunos. Da mesma forma, os alunos precisam aprender a utilizar os instrumentos, afim de que possam realizar as tarefas autonomamente (MACHADO & SANTOS, 2013).

Assim, não basta somente ter computadores ou meios digitais se os professores não forem capazes de fazer uma relação educativa coerente entre seu trabalho e as ferramentas. Ou seja, o professor é quem dá o sentido pedagógico ao processo. Se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo (MORAN, 2009).

Nesse mesmo sentido,Leffa(2006)destaca que o computador não substitui o livro ou o professor e, ainda, ressalta que ele é apenas um instrumento, mas necessário. Dessa forma, o professor tem um papel de estimulador do aprendizado do aluno, despertando nele a curiosidade em conhecer, em pesquisar, e buscar a informação mais relevante,contemplando o uso das TICS que melhor se adaptem ao seu método de ensino.

O mundo está avançando cada vez mais, e a educação precisa acompanhar esse caminho. Não se pode somente pensar em uma aula aos moldes tradicionais de ensino, principalmente quando pensamos nos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Dessa maneira, torna-se indiscutível o uso das TICS na sala de aula.Contudo, ainda é necessário pensar em como elas podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de maneira a promover o conhecimento. Para isso, cabe aos protagonistas da história determinar o sucesso dessa aplicação, como instituições de ensino, os professores e os alunos.

Dessa forma, ao se tentar entender e ajudar os alunos, pesquisadores e professores estarão melhorando o ensino para todos na sala de aula. Estratégias e novas metodologias de intervenção podem e devem ser desenvolvidas para remediar dificuldades específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do exposto neste trabalho, vê-se a necessidade de buscar metodologias que favoreçam o aprendizado de alunos com dificuldades especiais. Cabe destacar que com os avanços tecnológicos, novas possibilidades nasceram e tanto a escola quanto os professores não podem ficar fora dessa realidade.

Não basta somente ter computadores ou meios digitais se os professores não forem capazes de fazer uma relação educativa coerente entre seu trabalho e as ferramentas. Ou seja, o professor é quem dá o sentido pedagógico ao processo. Se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo (MORGAN, 2009).

Nesse mesmo sentido, Leffa (2006) destaca que o computador não substitui o livro ou o professor e, ainda, ressalta que ele é apenas um instrumento, mas necessário. Dessa forma, o professor tem um papel de estimulador do aprendizado do aluno, despertando nele a curiosidade em conhecer, em pesquisar, e buscar a informação mais relevante, contemplando o uso das TICS (tecnologias de Informação e Comunicação) que melhor se adaptem ao seu método de ensino.

O mundo está avançando cada vez mais, e a educação precisa acompanhar esse caminho. Não se pode somente pensar em uma aula aos moldes tradicionais de ensino, principalmente quando pensamos nos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Dessa maneira, torna-se indiscutível o uso das TICS na sala de aula. Contudo, ainda é necessário pensar em como elas podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de maneira a promover o conhecimento. Para isso, cabe aos protagonistas da história determinar o sucesso dessa aplicação, como instituições de ensino, os professores e os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABD - **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA**. Disponível em: <http://dislexia.org.br/v1/index.php/health-living-c/140-como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula> Acesso em: 11 maio 2016.

ALMEIDA, Norma Martins de. **Aprendizagem:** normal e prejudicada. São Paulo: Santos Editora, 2009.

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. **Dislexia.** Planeta Educação, 2008. Disponível em: http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1328> Acesso em: 19/05/2016.

BERSCH Rita. TONOLLI, José**. Tecnologia Assistiva**. 2006. Disponível em: < http://www. assistiva. com.br/>. Acesso em: 11 maio 2016.

CASTRILLON, Luciana Maria Teixeira. **Problemas de aprendizagem, soluções de aprendizagem: respostas instrucionais para as necessidades de cada aprendiz.** In: ALVES, Luciana; MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone. Org(s). Dislexia: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013. p. 371-404.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A História não contada dos distúrbios de Aprendizagem. **Cadernos CEDES** nº28, Campinas: Papirus, 1993, p. 31-48.

CONDEMARIN, Mabel (org). **Maturidade Escolar:** manual de avaliação e desenvolvimento das funções básicas para a aprendizagem escolar. Enelivros. 1986.

CRUZ, Vitor. **Uma abordagem Cognitiva da Leitura**. Lisboa: Lidel, 2007.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

LEFFA, VilsonJ..**Aspectos de leitura.**Porto Alegre, Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MAGRI FILHO, Hélio. **Sou Disléxico... e daí?** São Paulo: M. Books do Brasil

MOOJEN, Sônia Maria Palaoro (coord.) et al. **CONFIAS:** Consciência Fonológica: instrumento de Avaliação Sequencial. São Paulo: Ed. Ver. - Casa do Psicólogo, 2007.

MORGAN, J. M..**A educação que desejamos:** Novos desafios e como chegar lá. Artigo Publicado em 2009. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/viewFile/121/108> Acesso em: 11 maio 2016.

NUNES, Daniella Carla dos Santos. **Superando a dislexia:** um estudo de caso de uma disléxica no município de porto velho.TCC – ULBRA – Porto Velho, 2012. Disponível em: http://www.ulbra.br/portovelho/wp-content/uploads/2012/07/TCC-II-DANIELLA-CARLA-PDF.pdf> Acesso em: 11 maio 2016.

OBLER, Loraine K., GJERLOW, Kris. **A linguagem e o cérebro**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PETROSSI, Eduardo. **O que é Dislexia**. Revista Superinteressante. Edição 207, dezembro de 2004. Disponível em <http://super.abril.com.br/ciencia/o-que-e-dislexia> Acesso em: 11 maio 2016.

SAMPAIO, S. **Dificuldades de aprendizagem:** a Psicopedagogia na relação sujeito, família e escola.3.ed. Rio de janeiro: Wak Editora, 2011.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia:** um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura/ Sally Shaywitz; tradução Vinicius Figueira - Porto Alegre: Artmed, 2006.

SNOWLING, Margaret J. HULME, Charles. **A ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, DIAGNÓSTICO PRECOCE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Julia Casarin Fornari[1]

Josieli Piovesan[2]

Resumo: A prevalência de pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) vem crescendo significativamente nos últimos anos. Os sintomas estão presentes desde o nascimento, porém o diagnóstico, no Brasil, ainda é tardio, é essencial que o diagnóstico seja precoce. A presente pesquisa teve por objetivo compreender o que as(os) professoras(es) da Educação Infantil de um município do noroeste do Estado do Rio Grande do Sul entendem sobre o TEA. Foram participantes deste estudo, nove professoras de educação infantil. A coleta de dados foi realizada a partir de entrevista semi-estruturada e a análise de dados foi realizada por meio da proposta de Bardin (1977). Observou-se a recorrência de temática que geraram duas categorias, a primeira sobre as Características do TEA e a segunda sobre Educação e Estratégias. As categorias demonstram que as professoras têm conhecimentos reduzidos e ideias equivocadas em relação ao TEA e suas características. Destaca-se, também, que a problemática da formação de profissionais para a educação inclusiva e o manejo das diversidades, trazem sentimentos de despreparo para trabalhar com as crianças com TEA. Desta forma, é necessário, pesquisar, refletir e, criar estratégias para os profissionais da educação ter acesso e desejo pelo conhecimento sobre o transtorno e também fornecendo para o aluno uma educação e invenções de qualidade.

Palavras chaves: Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil. Professores. Diagnóstico precoce.

AUTISTIC SPECTRUM DISORDER, PRECOCIOUS DIAGNOSIS AND CHILD EDUCATION: A POSSIBLE DIALOG?

Abstract: The people prevalence diagnosed with Autistic Spectrum Disorder (ASD) had been increasing significantly in the last years. The symptons are presentes since early, although the diagnosis in Brazil is still late. It's essential that the diagnosis has done precocious, the present research has the objective to understand what the child education teachers' from a nortwest city in Rio Grande do Sul understand about ASD. Were participants of this study, nine child education teachers'. The data collect was realized from semi-structured interviews and the analysis of the datas was realized throw the Bardin (1977) proposal. Was observed the recurrence of the issue that generated two categories, the first about the ASD Characteristics and the second one about Education and Strategies. The categories prove that the teachers have reduced knowledges and equivocated ideas about the ASD and its charateristics. It's also stands out the

[1]Acadêmica do IX semestre do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus Frederico Westphalen – URI/FW. juliacasarin@hotmail.com

[2] Psicóloga, mestre em Envelhecimento Humano. Professora do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus Frederico Westphalen – URI/FW. josieli@uri.edu.br

problematic of professionals' qualification to the inclusive education and the diversitys' management, bringing feelings of unprepared to work with the ASD's children. In this way, is necessary search, reflect and create strategies to the professionals' education has access and desire to the knowledge about the disorder and providing to the student an education and quality interventions.

Key Words: Autistic Spectrum Disorder. Child Education. Teachers. Precocious diagnosis.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, verifica-se um aumento significativo de diagnóstico de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Pesquisas internacionais sugerem uma prevalência estimada de, aproximadamente, um caso diagnosticado a cada 100 pessoas, sendo a prevalência por sexo biológico de uma menina para cada quatro meninos. (Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 2012). O TEA é caracterizado por padrões de atraso e prejuízos no desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e a presença de atividades e padrões restritos, estereotipados ou repetitivos de comportamentos, que surgem nos primeiros anos de vida. (DSM 5, 2013). Apesar de os sintomas estarem presentes desde o nascimento, o diagnóstico no Brasil, ainda, é tardio.

Em meio a isso, destaca-se a importância do diagnóstico precoce para melhorar o quadro como um todo. Nesta perspectiva, salienta-se que a faixa etária em que já estão presentes algumas manifestações sintomáticas condiz com a idade em que muitas crianças estão nas escolas de educação infantil.

De tal modo, a presente pesquisa busca entender o que os professores da educação infantil compreendem sobre o TEA, focando nos primeiros sinais, fazendo do professor um aliado na busca de acelerar o processo de investigação do transtorno, contribuindo para o diagnóstico e intervenções. Além disso, conhecer o cenário atual quanto ao conhecimento dos professores de educação infantil com relação ao TEA proporcionando refletir estratégias e abrir espaços para a discussão, e oportunidade para (re) pensar as ações em educação, no que se refere a uma educação efetiva e integral a pessoa com TEA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Transtorno do Espectro Autista

Em meados do ano de 1911, o psiquiatra suíço Eugene Bleuer utilizou pela primeira vez a expressão Autismo infantil. Após alguns anos, mais especificamente, em 1943 o médico

austríaco Leo Kanner relatou a observação de onze crianças que tinham comportamentos peculiares nas áreas da comunicação, afetividade, comportamentos, pensamentos estereotipados e déficits de linguagem. Um ano mais tarde, o também Austríaco Hans Asperger descreveu outros casos com algumas características em comum, porém, a inteligência estava dentro do esperado e havia ausência de déficits de linguagem. Os trabalhos de Asperger foram publicados na língua alemã e Lorna Wing traduziu, postulando que a "síndrome de Asperger não constituía uma condição separada do autismo e, sim, uma variação, representando uma interelação em um mesmo continuum do transtorno". (WING, 1981 apud BOSA, 2006)

Compreende-se o Asperger e o Autismo a partir de estudiosos citados acima. Atualmente, o Transtorno Espectro Autista (TEA) é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, com características amplas, que se manifestam por contínuos de sinais e sintomas que estão presentes desde o nascimento, bem como variam em graus e intensidade. Cumpre destacar, que não há conceitos absolutos com relação ao TEA, pois a compreensão deste transtorno está em constante modificação, especialmente pelas dúvidas que ainda permeiam essa condição. A compreensão atual descreve-o como um transtorno continumm que vai do grau leve ao severo. Fadda e Curry (2016) ressaltam que os graus podem variar com o tempo, dependendo do contexto em que vive a pessoa com TEA e as intervenções recebidas. Porém, apesar da variedade com que as manifestações ocorrem, o TEA apresenta dois grupos de sintomas característicos. O primeiro refere-se a déficits clinicamente significativos que persistem na comunicação social e nas interações sociais nos múltiplos contextos, já o segundo a um padrão de comportamentos repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses ou atividades. Em ambos os grupos avaliam-se a história previa e atual. (DSM-5, 2014).

A etiologia ainda não está completamente estabelecida, mas muitos estudos demonstram que a base é neurobiológica e de origem multifatorial e o diagnóstico é essencialmente clínico.

O transtorno vem sendo estudado há quase seis décadas e ainda são muitas as indagações e desafios que permeiam essa condição. Um dos desafios está em realizar o diagnóstico precoce. Apesar dos sintomas estarem presentes precocemente, anteriormente aos três anos de idade, o diagnóstico, no Brasil e em demais países em desenvolvimento, é tardio, por volta de seis anos e três meses em crianças brancas e sete anos e nove meses em afro americanas (ZANON; BACKES; BOSA, 2014).

Nos últimos anos, houve um aumento significativo no número de identificações do transtorno, o que se deve, possivelmente, a maior visibilidade e conhecimento acerca das características do transtorno, favorecendo o diagnóstico. (KHOURY et al., 2014). Todavia, alguns autores consideram que esse aumento não foi apenas de diagnóstico, mas também na incidência do transtorno.

No que se refere à estimativa de prevalência, estudos epidemiológicos recentes mostram um aumento significativo, tornando o TEA uma questão urgente de saúde pública. Em sua mais recente publicação (BAIO, et al., 2018), apresentou uma incidência do TEA de 1 a cada 59 crianças de até 8 anos de idade. Outro aspecto apontado quanto aos fatores que dificultam o diagnóstico precoce citam que, embora as características estejam presentes desde a tenra infância, os déficits sociais e os padrões comportamentais, muitas vezes, não são evidenciados antes que a criança seja capaz de atender a demandas sociais, educacionais, ou outras importantes demandas do estágio da vida. Aliado a isso, salienta a complexidade dos sintomas e que as características, podem se sobrepor ou serem confundidas com outros transtornos ou condições do neurodesenvolvimento. A prevalência do TEA chegou à quase 3% em algumas comunidades e representou um aumento de 150% desde 2000. O TEA é uma preocupação de saúde pública, é necessário criar estratégias para que a população conheça e consiga aprimorar formas de tratamentos para contribuir com a qualidade de vida dos sujeitos. (BAIO et al, 2018).

Corroborando com essa ideia Gadia et al. (2006) acreditam que o transtorno ocupa o terceiro lugar entre os distúrbios do desenvolvimento infantil estando à frente das malformações congênitas e da síndrome de Down. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2016), o transtorno atinge 70 milhões de pessoas no mundo.

É fundamental que o TEA seja identificado precocemente e, com isso, o sujeito possa ter uma intervenção precoce, melhorando o quadro como um todo, principalmente, nas áreas de desempenho cognitivo, habilidades de linguagem, sociais, atividades especificas do cotidiano (PORCIÚCULA, 2016). Para que isso ocorra, é necessário que os profissionais tenham conhecimento e estejam atentos e qualificados por meio de avaliações abrangentes como, a observação do comportamento, entrevistas com os pais e o histórico clinico (SILVA; MULICK, 2009).

As Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo reitera a importância do diagnóstico precoce. “A identificação de sinais iniciais de problemas possibilita a instauração imediata de intervenções extremamente importantes, uma

vez que os resultados positivos em resposta a terapias são tão mais significativos quanto mais precocemente instituídos" (BRASIL, p. 16, 2014).

Com relação ao tratamento, deve seguir como uma equipe multidisciplinar com pediatra/psiquiatra/neurologista, psicólogo, terapeuta ocupacional e fonoaudiólogo. Segundo Muszkat et al. (2014), é necessário que todos esses olhares se complementem, para uma formulação diagnóstica bem integrada e para melhores estratégias de intervenção. Todos esses profissionais precisam estar preparados para lidar com o impacto do diagnóstico sobre as famílias, tanto no ponto de vista emocional, social e econômico, é de extrema importância que a família tenha algum tipo de apoio institucional (BRASIL, 2013).

No que se refere às intervenções são diferentes conforme o ciclo vital da pessoa. As crianças pequenas têm o foco em interação social/linguagem, educação e suporte familiar. Os adolescentes, grupos de habilidades sociais, terapia ocupacional e sexualidade e os adultos questões como de moradia e tutela. (BOSA, 2006).

2.2 A Educação e o Transtorno do Espectro

O atual cenário educacional está pautado em movimentos científicos e sociais em prol da inclusão que prima por assegurar a participação de todos e reconhecer a diversidade, exigindo a reconfiguração de espaços e as relações que constituem a instituição, e a formação dos educadores, a fim de minimizar a exclusão. Embasado nestes preceitos, é fundamental que as (os) professoras (es) de educação estejam capacitadas a atender a demanda da educação especial. (BUENO et. al, 2015).

Um avanço quanto à inclusão escolar de pessoas com TEA foi à criação da Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que instituiu que as pessoas com TEA devem ser consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais. Ainda, nesta legislação o inciso VII do Art. 2º garante "o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis" (BRASIL, 2012).

Nesta perspectiva, a educação infantil configura-se em um espaço importante não só para contribuir com a suspeita do transtorno mas para, também, fornecer um ambiente adequado as crianças com TEA que vai ao encontro das necessidades e demandas desses alunos. Todavia, para que isso ocorra é fundamental que os professores conheçam o transtorno e suas implicações.

Dias (1997, p.127) acredita que "a educação proporcionada pela escola assume um caráter intencional e sistemático, que dá especial relevo ao desenvolvimento intelectual, sem, contudo, descuidar de outros aspectos, tais como o físico, o emocional, o moral, o social". Todavia, é necessário avaliar as necessidades e potencialidades de forma individual de cada criança. Bosa (2006), ao pesquisar os benefícios da escola especial e da regular para crianças com TEA, refere que podem ter vantagens em conviver com aquelas sem comprometimento e de aprender com elas por meio da imitação, porém, a desvantagem seria o possível risco delas sofrerem *bullying* dos colegas.

Bosa (2006) salienta que a criança com TEA que ingressa na educação formal precocemente (dois aos quatro anos) auxilia no uso das técnicas de manejo e há grandes chances de estarem relacionadas à generalização e à manutenção de habilidades adquiridas. As crianças aprendem rapidamente que seus comportamentos podem servir como um meio para controlar seu ambiente. "Há evidências de que prover educação formal de forma precoce, a partir dos dois aos quatro anos, aliada à integração de todos profissionais envolvidos, é a abordagem terapêutica mais efetiva" (BOSA, 2006, p 39).

3 MÉTODO

Esta pesquisa faz parte de um projeto maior intitulado "O Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e na Atenção Básica: um cenário a conhecer" que vem sendo realizado na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus Frederico Westphalen, com a professora, titular Mestre Josieli Piovesan. Inicialmente, o projeto foi aprovado pelo comitê de ética no dia 03 de abril de 2017 com o CAAE: 65661517.2.0000.5352.

É um estudo com delineamento transversal, de cunho qualitativo, uma vez que pretende investigar quais as compreensões que os (as) professores (as) da Educação Infantil de uma cidade da Região Norte do Rio Grande do Sul têm sobre o Transtorno de Espectro Autista. Segundo Minayo (1993), o método qualitativo se caracteriza como o estudo das falas que o sujeito faz a respeito de suas representações, crenças, sensações e percepções, ou seja, é através da palavra que se busca compreender o dado pesquisado.

Inicialmente foi realizado o contato com a Secretária Municipal de Educação de um município da Região Norte (RS), a fim de ter conhecimento das escolas municipais de educação infantil, sendo que o projeto foi explicado e solicitada à autorização institucional.

Foi realizado em uma escola de educação infantil, nove professoras aceitaram participar da pesquisa. Os critérios de inclusão eram ser maior de idade e estar há, no mínimo, seis meses atuando na Educação Infantil.

Foram agendados os horários com as professoras, em seus locais de trabalho e foram esclarecidos os objetivos e procedimentos do mesmo e sua confidencialidade, deixando claro o caráter sigiloso das informações que somente o pesquisador e orientandos terão acesso. Foi solicitado que assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que uma cópia ficou com a pesquisadora e o outra com a professora, sob os cuidados éticos conforme a Resolução nº 510 de 2015 e 966 de 2012.

Após assinarem os termos de consentimento, foi realizada de forma individual e assistida a entrevista semiestruturada, composta com onze questões, sendo duas delas questões fechadas, relacionadas a etiologia e prevalência do TEA. As entrevistas foram realizadas em aproximadamente vinte minutos em um único encontro. Para Manzini (2004), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto. Foi confeccionado um roteiro com as perguntas principais, sempre cuidando as questões que possam ocorrer no momento da entrevista. Esse tipo de entrevista trouxe informações mais livres e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

A análise dos dados baseou-se no método proposto por Bardin (1977), mediante a construção de categorias que propiciem a análise dos achados com base científica e técnica.

Ao final da pesquisa será realizada divulgação dos resultados aos participantes de maneira coletiva, com o cuidado de preservar a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram participantes da pesquisa nove professoras de Educação Infantil, de diferentes escolas municipais. A média de idade dos professores é de trinte e seis anos e de tempo de trabalho dez anos e meio, cinco professoras possuem outras atividades laborais, seis possuem pós-graduações e uma mestrado.

Na análise das entrevistas observaram-se dados importantes que geraram duas categorias: Conhecimento sobre o TEA e Educação e estratégias. A seguir essas categorias serão discutidas e para manter o sigilo as professoras serão mencionadas como: Professora 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8 e 9.

4.1 Conhecimento sobre o TEA

Um dos aspectos investigados na pesquisa refere-se ao conhecimento sobre o TEA. Sobre esses aspecto, percebe-se a partir das falas, dificuldades em realizar encaminhamento precoce do TEA, sendo que cinco professoras trouxeram a dificuldade de a família aceitar o encaminhamento, o diagnóstico e em estimular as crianças. Com vistas a ilustrar citam-se as falas das professoras 4 [...] a gente não sabia como lidar com ele e a mãe não favorecia e nem aceitava o problema da criança. Ela ia aos médicos, mas não trazia pra nos [...]. E da professora 6:

> [...] mas eu sei que esse diagnóstico cedo, é muitas vezes difícil, porque acaba que alguns sintomas são mascarados, alguns pais não aceitam também, então às vezes é só mais tarde, e esse tempo perdido acaba prejudicando. Tanto o nosso trabalho, quanto à criança.

Para o diagnóstico precoce acontecer, os pais e os professores da educação infantil, precisam estar atentos nos primeiros anos de vida. As principais características primárias é o bebê ser excessivamente calmo ou sonolento, ou então chorar sem consolo durante prolongados períodos de tempo, o bebe não imita e não compreende o sentido de compartilhar sentimentos e sensações, e não aprende a se comunicar com gestos (MELLO,2005). Com relação a isso, a professora 2 refere: "[...] às vezes temos bebes que choram, choram e muitas vezes nos não nos perguntamos, será que é alguma coisa?"

É comum aparecer estereotipias com movimentos, fixação no olhar por longos períodos, dificuldades na alimentação, sendo muito restrita ou recusa e dificuldades com o sono (MELLO, 2005). A respeito dessas características, citam-se as seguintes colocações: "[...] eles gostam de ficar sozinhos né, se isolar e não gostam de barulhos, repetem muito os movimentos, coisas assim" (PROFESSORA 2) e "[...] não conseguem olhar no olho da gente, gostam de ficar reservados, eles tem um mundinho só dele [...]" (PROFESSORA 9)

> [...] eles não tem contato com outras crianças, eles vivem no mundinho deles, eles não gostam de interagir. [...] um mundo mais abstrato [...] repetir, jogar brinquedos para cima [...] a alimentação deles é bem restrita [...] as emoções, ódio e amor são muito próximas [...] não demonstram carinho (Professora 1)

Em relação às características, também é importante destacar que os relatos vieram a partir de suas experiências. Quatro professoras trouxeram características relacionadas à agressividade e irritabilidade como o mais desafiador do TEA. Em um estudo realizado por Schimidt (2008), percebeu-se que pessoas com TEA associadas a comportamentos agressivos, tornam-se um fator estressor para o sujeito, família e comunidade escolar em geral, pois o comportamento interfere nos processos de competências sociais, levando o sujeito à exclusão no meio familiar, pois a chegada de um membro com TEA tende a gerar uma "desconstrução"

do plano familiar idealizado, e também a exclusão social e escolar, ameaçando sua integridade física.

Através das representações das entrevistadas, oito professores relataram sentirem-se despreparadas e inseguras para lidar com o transtorno e também para reconhecer os sinais de alerta do TEA, porém acreditam que é essencial para a criança, escola e família que o encaminhamento e o diagnóstico seja precoce. Corroborando com essa ideia:" Para nós enquanto escola, eu acredito que deveria ser realizado cedo, sabe, um, dois anos, que a gente possa estimular e saber o que essa criança tem pra poder ajudar ela [...]" (PROFESSORA 6)

A fala acima leva a refletir o quão fundamental é que o diagnóstico preciso e precoce, pois quanto mais cedo, maior plasticidade cerebral, e mais rápida a intervenção, podendo reduzir consideravelmente os gastos familiares no tratamento e também da saúde pública, logo, trazendo melhoras do quadro clínico, gerando ganhos significativos e duradouros no desenvolvimento da criança e da família. (ZANON; BACKES; BOSA, 2014).

Todavia, apesar de considerar o diagnóstico precoce fundamental, alguns professores trazem que isso ainda não ocorre de forma significativa, pois a procura pelo diagnóstico acontece de modo tardio. Para ilustrar essa compreensão, cita-se a fala da professora 2: "[...] os pais procuram encaminhamentos a partir do momento que eles entram no pré, no primeiro ano que tem que ficar mais, exige atenção, mais o cognitivo."Corroborando com a fala da professora 2, estudos demonstram que geralmente os pais buscam ajuda de profissionais quando a criança tem atraso na fala. Dificilmente recebem o diagnóstico antes dos cinco anos de idade e geralmente são diagnosticadas quando atingem a idade escolar. (ZANON; BACKES; BOSA, 2014). Segundo Silva (2009), a identificação tardia do transtorno pode estar relacionada às amplas características com que se manifesta, de forma que os sintomas aparecem com combinações únicas em cada indivíduo, o que aliado ao fato de que, em sua maioria, não apresentam alterações na aparência física.

Outro ponto investigado refere-se ao conhecimento sobre a etiologia e seis professoras acreditam que o TEA ocorre em uma para cada pessoa. A etiologia do TEA ainda não está completamente estabelecida, porém percebeu-se um desconhecimento e ideias equivocadas das professoras em relação à questão. Para compreender melhor este fator: "[...] acho que emocional não é, porque a criança já vai nascer assim. Se fosse neurológica daria pra saber por exames né [...] talvez hereditária". (PROFESSORA 3)

A questão da etiologia gerou diversas incertezas, que predominaram em todas as professoras, pois tinham dificuldade em dizer o que poderia estar relacionado com o TEA, tiveram algumas explicações, porém nenhuma pareceu ser satisfatória ou decisiva. Algumas

relacionaram o TEA com a questão da superproteção da família, traumas, entre outros. Essa dificuldade pode estar relacionada às incertezas que cercam a busca por compreender as possíveis causas do transtorno. Muitas são as pesquisas e teorias buscam encontrar a etiologia, atualmente, a compreensão mais aceita é que a base seja neurobiológica e que não há causa única, a origem é multifatorial.

Nesse mesmo sentido, Santos e Santos (2012) realizaram uma pesquisa com 16 professores, nove que tem contato com crianças com TEA e sete professores sem contato. Os resultados demonstram que ter contato com os alunos com o transtorno não foi suficiente para haver maior familiarização e conhecimento acerca do tema. A maioria apresentou ideias equivocadas quanto à etiologia, variando de complicações precoces à desordem orgânica e mitos acerca de superdotação, de tal modo, que os professores acabavam por criar "autismos" diversos.

4.2 Educação e Estratégias

A segunda categoria retrata sobre as perguntas relacionadas à educação e possíveis estratégias educacionais com o aluno com TEA. Referente a este aspecto, foi possível observar nas falas das professoras dificuldades em obter informações sobre o transtorno e também de compreender qual é a melhor forma de intervir e ensinar em sala de aula.

Em uma revisão literária, Bosa e Camargo (2009) concluíram que a escola pode ser de fato, um espaço de desenvolvimento da competência social, porém, é necessário um conjunto de medidas, como qualificação, valorização e apoio dos professores. Em face dessa contingência, durante as entrevistas nove professores relataram que tiveram brevemente conteúdos relacionados ao transtorno durante a graduação e pós-graduação. Duas professoras que não possuem pós-graduação desconhecem totalmente o transtorno e oito professoras acreditam que há um desconhecimento da população referente ao TEA. A formação é um processo contínuo, fazendo-se necessário que o professor seja um constante pesquisador, observando, refletindo sobre suas práticas e, com isso, podendo aprimorar o ensino oferecido em sala de aula. Oito professoras manifestaram o desejo de ter uma capacitação específica para compreender o TEA. A Professora 1 comenta: "[...] no momento que eu sei, eu conheço, eu sei que eu posso fazer com aquela criança, eu vou desenvolver ela e preparar ela pro mundo... O autismo vai ser um detalhe na vida dela." Tonificando esta ideia a professora 9 comenta "[...] o diagnóstico pra mim não é um rótulo, mas é um norte, se eu sei que a criança

tem autismo eu vou procurar sobre autismo, vou conhecer sobre, pra saber como lidar com a criança".

As falas dessas professoras demonstram o quanto a educação infantil pode ser um espaço rico, à medida que fortalece a socialização das crianças, permitindo as mesmas a interiorização de normas, valores, funções cognitivas, conhecimentos e práticas, apenas pela interação com novos sujeitos. Desse modo, possivelmente influenciará nos anos subsequentes de escolarização. (BARBOSA, 2007).

Fortalecendo com a ideia da inclusão, as professoras citaram algumas estratégias para inclusão dos alunos com TEA: "É importante que tenha um acompanhamento de um profissional só pra ele e claro a professora não pode deixar de incluir ele nas brincadeiras, a gente precisa chamar ele, pra brincar, convidar para fazer as coisas, mas também não forçar esse convívio [...]" (PROFESSORA 9)

Convém ressaltar que nove professoras acreditam que a melhor estratégia para contribuir com o desenvolvimento da pessoa com TEA é o conhecimento sobre o transtorno, contudo trouxeram que buscam maior conhecimento e informação somente após ter algum aluno com sinais e sintomas do transtorno. A professora 9 ressalta sobre a importância do diagnóstico: "[...] quando eu perceber que a minha criança tem dificuldade em alguma coisa e tal eu vou atrás e procurar ajuda [...]". (PROFESSORA 9)

Corroborando com essa fala, Bosa (2000) acredita que é necessário que os professores compreendam e conheçam os processos do desenvolvimento como ponto de partida para compreender o transtorno. Percebe-se um conhecimento com base no comprometimento e não nas potencialidades, comprometendo o processo educativo. A visão distorcida do TEA, presa em crenças pré-concebidas, tende a criar ideias errôneas sobre os indivíduos, influenciando expectativas dos professores em relação ao desempenho de seus alunos, afetando possivelmente a eficácia de suas ações.

Para Gómez e Terán (2014) a importância do professor na construção do aprendizado do aluno, as atividades aplicadas por ele ajudarão na maturação do sistema nervoso central e na estruturação psíquica e cognitiva, fazendo com que a criança consiga reagir conforme o meio que convive. É fundamental que o professor passe para o aluno não somente o conteúdo, mas sim, para que serve e como isso lhe trará recompensas futuramente.

A escola inclusiva é fundamental, pois preconiza que as pessoas aprendam juntas, não importando quais sejam suas dificuldades ou diferenças que possam ter. Logo, as escolas devem estar atendas as necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, preconizando uma educação de qualidade para todos

(CUNHA et al, 2015). Desse modo, segue a fala da professora 3 em relação aos alunos com TEA. "[...] o importante não vai ser o conteúdo estudado, trabalhado, do terceiro, quarto, quinto, mas sim a socialização e convivência em grupo, com mais alunos e mais crianças da sua própria idade". (PROFESSORA 3)

Nesse sentido, a escola precisa estar preparada para receber o aluno com TEA compreendendo as dificuldades na interação social, no comportamento e na comunicação, deixando o ambiente mais acolhedor e inclusivo possível. Da mesma forma, hábitos como manter uma rotina diária, ter métodos pedagógicos atualizados e qualificados. Os professores encontram dificuldades com a linguagem do aluno, a compreensão, agressividade partindo da criança, o medo por parte do professor, dúvidas em relação às práticas pedagógicas, a adequação do espaço, falta de recurso (UCHOÂ, 2015). Na área educacional a falta de profissionais capacitados tem impedido que os estudantes com TEA aprendam e evoluam todo seu potencial. (BRASIL, 2012)

Outro aspecto importante que aparece nas entrevistas, é que cinco professoras acreditam que é necessário o acompanhamento de um monitor especializado para atender o aluno. Destaca-se que isso já é previsto por lei, tanto o monitor quanto capacitação da equipe escolar, conforme citado anteriormente. De acordo com Oliveira e Paula (2012) as políticas de inclusão existem há mais de uma década, porém, a escolarização dos alunos com TEA, ainda é bastante polêmica e controversa. Isto implica a necessidade de um (re)pensar constante e de maiores avanços no que se refere à inclusão de alunos com TEA, especialmente ao considerar o alto número de indivíduos diagnosticados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos tem aumentado o número de pesquisas sobre o TEA, no entanto, este aumento parece ainda não ter refletido na mesma proporção no cotidiano escolar. Ainda, há interpretações e informações equivocadas sobre o transtorno, o que reforça a importância de ampliar o conhecimento sobre o mesmo.

A partir dos dados coletados na presente pesquisa, foi possível observar que, apesar de as professoras de Educação Infantil terem tido informações sobre o TEA durante a graduação e pós- graduação, as dúvidas e incertezas ainda são grandes. Ainda, muito do conhecimento relatado refere-se a experiências com aluno que tem o transtorno, o que devido a ampla diversidade entre cada indivíduo pode levar a uma compreensão parcial do transtorno e implicar negativamente na identificação precoce dos sinais e sintomas.

Outro pronto de destaque é o sentimento de despreparo mencionado por grande parte das participantes. Esse sentimento pode estar relacionado à carência de conhecimento sobre as características do TEA, estratégias de intervenção e rede de apoio para trabalhar com educandos que tenham o transtorno.

Diante desses dados, salienta-se a necessidade de maiores estudos sobre o tema, ampliar a formação profissional, enfocando na necessidade de conhecer as diferentes formas de manifestação do transtorno, ampliando a sua compreensão. Aliado a isso, percebe-se a dificuldade em identificar os sinais de alerta, o que favoreceria uma investigação precoce e, consequentemente o início de tratamento e intervenções.

É necessário pesquisar, refletir e, com isto, criar estratégias para que os profissionais da educação tenham acesso e desejo pelo conhecimento a acerca do TEA e, a partir disso, fornecer para os alunos uma educação de qualidade e o tratamento adequado.

Com relação às limitações encontradas na pesquisa, destaca-se a necessidade de ampliar o número de professores entrevistados.

.

REFERÊNCIAS

ADDM. **Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network.** (2012).

BAIO J, et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. **Surveillance Summaries,** v. 67, n. 6, p. 1–23, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70 Lda. Lisboa, 1977.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares:** as socializações e escolarização no entretecer destas culturas. Porto Alegre, 2007.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo:** breve revisão de diferentes abordagens. Porto Alegre, 2000.
_____ Cleonice Alves. **Autismo**: Intervenções psicoeducacionais. Porto Alegre, 2006.

_____ Cleonice Alves; CAMARGO, Síglia Pimental. **Competência social, inclusão escolar e autismo:** Revisão crítica da literatura. Porto Alegre, 2009.

BRASIL. Presidência da República**. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) /Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3o do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012.

BUENO, Évelyn da Rocha; UECKER, Taciana; FIORIN, Bruna Pereira Alves; ALVES, Rafael Menezes. Um olhar sobre a educação inclusiva e a permanência de pessoas com deficiência na educação superior. In: PAVÃO, S. M. O.; SILUK, A. C. P.; FIORIN, B.; BREITENBACH, F.(Org.). **Aprendizagem e Acessibilidade**: Travessias do Aprender na Universidade. Santa Maria: UFSM, Pró- Reitoria de extensão. 2015.

CUNHA, Izabela; ZINO, Nataly; MARTIM, Rosana. **A inclusão de crianças com espectro autista**: a percepção do professor. São Paulo, 2015.

DIAS, José Augusto. Sistema Escolar Brasileiro, cap 5. In: Org BREJON, Moysés. **Estrutura e funcionamento do Ensino de 1.o e 2.o graus**, 24ª Ed.. São Paulo, Editora Pioneira, 1995,

DSM 5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FADDA, Gisella; CURY, Vera; **O enigma do autismo:** Contribuições sobre a etiologia do transtorno. Campinas, 2016.

GADIA, Carlos; TUCHMAN, Roberto; ROTTA,Newman. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento**. Jornal de Pediatria,** v.80, n 2, 2004.

GÓMEZ, Ana Maria; TERÁN, Nora Espinosa. **Transtornos de aprendizagem e autismo.** São Paulo: Ed. Grupo Cultural, 2014.

KHOURY, Laís, et al. **Guia de orientações a professores:** Manejo comportamental de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**.** São Paulo, 2014.

MANZINI, Eduardo José. E**ntrevista semi-estruturada:** Análise de objetivos e de roteiros. Depto de Educação Especial, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paula (UNESP), Marilia, SP. 2014.

MELLO, Ana Maria**. Austimo:** Guia prático. São Paulo, 4º edição, 2005.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 239-262, jul/set, 1993.

MUSZKAT, Mauro; ARAPIDE, Beatriz; ANDRADE, Nara; MUÑOZ, Patrícia; MELLO,

OLIVEIRA. J.; PAULA. S.C.; **Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil**. Universidade Presbiteriana Mackenzie CCBS – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, 2012.

PAULA, C. S., RIBEIRO, S. H. B.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Epidemiologia e transtornos globais do desenvolvimento (pp. 151-158). In J. S. Schwartzman & C. A. Araújo. (Ed.). **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2011.

SANTOS, M. A. & SANTOS, M. F. S. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. **Psicologia & Sociedade**, v.24, n.23, p.364-372, 2012

SILVA, Micheline; MULICK, James A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009.

SILVA, Maria Odete. **Da Exclusão a Inclusão:** Concepções e Práticas. Revista Lusófona de Educação, 13, 2009.

SCHIMIDT, Carlos. **Coparentalidade em famílias de adolescentes com autismo e comportamento agressivo**. Porto Alegre, 2008.

UCHÔA, Yasmin. **A criança autista na educação infantil:** Desafios e possibilidades na educação inclusiva. 2015. F. Trabalho de Conclusão de Curso- Faculdade de Pedagogia, Universidade Estadual da Paraíba. Paraíba, 2015.

ZANON, Regina; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Teoria e Pesquisa**, v.30, n 1, Brasilia, 2014.

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA CONSULTA PRÉ-ANESTÉSICA E SEU REFLEXO NO MEDO E ANSIEDADE DOS PACIENTES: O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA

André Rigo[1]
Luci Mary Duso Pacheco[2]

Resumo: Sabe-se que a ansiedade e o medo são dois atinentes da vida em todas suas dimensões. Contudo, esses temores se manifestam proeminentemente quando há a percepção do risco de vida, de uma doença ou de uma necessidade procedimental cirúrgica desconhecida, bem como quando existe a necessidade de deixar sua vida, nas mãos e no conhecimento do outro. Nesse viés, este artigo, de caráter bibliográfico e documental, busca encontrar em um banco de dissertações e teses nacional, pesquisas realizadas com o tema "Desfecho da consulta pré-anestésica perante a ansiedade e o medo de pacientes que irão se submeter a procedimentos cirúrgicos", vislumbrando esta pesquisa servir de referência para uma dissertação de mestrado que, além de buscar saber quais são os desfechos da consulta pré-anestésica, também visará obter maneiras educativas e informativas para reduzir e/ou acabar com determinados medos e ansiedades de pacientes em um determinado consultório do Alto Uruguai Gaúcho. Com base nos dados encontrados no banco de teses e dissertações, conclui-se que a futura incursão é inovadora e pertinente, uma vez que não há trabalhos que focalizem nos desfechos das consultas pré-anestésicas.

Palavras-chave: Ansiedade. Medo. Desfecho. Consultas pré-anestésicas. Estado do Conhecimento.

THE PEDAGOGICAL DIMENSION OF PRE-ANESTHETIC CONSULTATION AND ITS REFLECTION ON PATIENTS FEAR AND ANXIETY: THE STATE OF KNOWLEDGE ABOUT THE THEME

Abstract: It is known that anxiety and fear are two pertaining to life in all its dimensions. However, these fears and anxieties widen when there is a perception of the risk of life, of a disease or of an unknown procedural need unknown, as well as when there is a need to leave your life in the hands and knowledge of the other. In this bias, this bibliographical and documentary article seeks to find in a national thesis and dissertation database, research carried out with the theme "Pre-anesthetic consultation outcome in the face of anxiety and fear of patients who will undergo surgical procedures ", Looking forward to this research serve as a reference for a master's thesis that, in addition to seeking to know the outcomes of

[1] Mestrando em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen. Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo – RIEDEDE. andrerigo@gmail.com.

[2] Doutora em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen. Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo – RIEDEDE. luci@uri.com.br.

the pre-anesthetic consultation, will also aim to obtain educational and informative ways to reduce and / or end certain fears and anxieties of patients in a certain office in Alto Uruguai Gaúcho. Based on the data found in the theses and dissertations database, it is concluded that the future incursion is innovative and pertinent, since there are no studies that focus on the outcomes of pre-anesthetic consultations.
Keywords: Anxiety. Fear. Outcome. Pre-anesthetic consultations. State of Knowledge.

1 INTRODUÇÃO

A era da revolução tecnológica trouxe consigo conquistas inovadoras tornando a vida mais prática, objetiva e confortável. Junto com esses triunfos e inovações percebe-se uma sociedade evoluída em muitos aspectos, mas que ainda permanece com alguns dilemas do passado, os quais ainda não foram superados, mesmo após o passar dos anos e tamanhas transformações sociais.

Atualmente, vive-se dias de muitas cobranças e exigências em todos os âmbitos da vida moderna. Cada vez mais os indivíduos exigem atendimentos de excelência no que concerne as relações interpessoais, de instituições e também nas suas questões pessoais, onde o próprio ser apresenta um grande grau de exigência consigo.

Na área da saúde, não seria diferente. O nível de cobranças aos seus profissionais e estabelecimentos de promoção de cuidados é alarmante, o que acaba por gerar certo grau de exigência que supera o ponderável, refletindo em pressões e cobranças dos profissionais de saúde a buscarem resultados muitas vezes inatingíveis. Nunca, na história da medicina se valorizou tantos diagnósticos e tratamentos precoces ou mesmo preventivos como atualmente, nunca foram realizados tantos tratamentos curativos, isso que acaba por conduzir a um acréscimo significativo no aumento da expectativa de vida, a qual atinge a marca atual de 76 anos na região sul do Brasil. A expectativa de vida é um indicador de qualidade de vida de um país, podendo também ser utilizado para aferir o retorno de investimentos feitos na melhoria de condições de vida, o que está intimamente ligado ao avanço e progresso da medicina moderna e pós-moderna.

Neste sentido, a proposta deste artigo é relatar o mapeamento realizado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, que tem como tema o “Desfecho da consulta pré-anestésica perante a ansiedade e o medo de pacientes que vão se submeter a procedimentos cirúrgicos”. O objetivo deste artigo consiste em identificar as dissertações e teses sobre o tema anteriormente citado para tentar compor um estado do conhecimento e, a partir dele, realizar uma pesquisa de cunho científico e relevante.

O levantamento dos dados foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) veiculada no *site* do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) devido sua transparência, abrangência e facilidade de acesso. Dessa forma, os dados levantados buscaram compreender e identificar a relevância, qualidade e frequência do assunto abordado.

Este artigo encontra-se dividido, além da introdução em: discussões bibliográficas sobre ansiedade, medo, consultas pré-anestésicas, anestesia e tecnologias; metodologia de análise de dados; análise dos dados quantitativos e qualitativos; e considerações finais.

2 ANSIEDADE E MEDO

A maioria das pessoas experimenta a ansiedade, preocupação ou medos diversos, quase todos os dias da sua vida. Trata-se de uma característica normal da vida dos indivíduos e tem sido cada vez mais reconhecido o valor positivo e adaptativo da ansiedade. Contudo, para muitas pessoas, a preocupação e a ansiedade são persistentes e apresentam um grau de intensidade muito elevado, podendo interferir e afetar negativamente.

O dicionário Houaiss (2009) data a palavra medo, na língua portuguesa, no século XIV. No dicionário de filosofia produzido por Abbgnano (XX) o medo fundamenta-se nas emoções e ela condiciona seu significado aos escritos de Aristóteles, quando o mesmo afirma que o medo é o temor pela dor ou morte. No entanto, compreende-se que parte do medo, fundamenta-se por algo que está perto ou longe de acontecer, sendo esse intermitente conduzido pela ansiedade. A palavra ansiedade tem datação na língua portuguesa, de acordo com o dicionário Houaiss (2009), no ano de 1789, significando como um mal-estar físico e psíquico, agonia, aflição, desejo veemente e impaciente, falta de tranquilidade, receio, estado afetivo penoso, caracterizado pela expectativa de algum perigo que se revela indeterminado e impreciso, e diante do qual o indivíduo se julga indefeso.

Dessa forma, a ansiedade é definida como uma manifestação comportamental. O ato cirúrgico é percebido pelo doente como uma ameaça externa e como tal a ansiedade pré-operatória é uma emoção comum à maioria dos doentes que vão ser submetidos a uma cirurgia. (KIYOHARA; KAYANO; OLIVEIRA; 2004; SMITH; GOODWIN; MORT; 2005).

No entanto, a complexidade existente na resposta dada pelo homem ao procedimento anestésico/cirúrgico evidencia que os resultados obtidos com a verificação dos parâmetros clínicos precisam ser interpretados como um reflexo das diferenças individuais (PENICHE; JOUCLAS; CHAVES; 1999).

É fundamental esclarecer ao doente acerca dos procedimentos cirúrgico, do pós-operatório e todas as outras dúvidas que possam existir, bem como tentar identificar os doentes que apresentam níveis elevados de ansiedade. A forma como a comunicação é feita com o doente e a quantidade de informação que é transmitida, ajuda a diminuir a ansiedade do mesmo (KIYOHARA; KAYANO; OLIVEIRA; 2004).

Contemporaneamente o ato pré-operatório é tão importante quanto o ato cirúrgico em si, podendo contribuir muito para um resultado final satisfatório e positivo.

Novas tecnologias de precisão dos parâmetros hemodinâmicos, monitorização plena, complexidade dos atos cirúrgicos, aumento crescente da cobrança por resultados pelas instituições, novos conhecimentos e uma avalanche de informações envolve a prática anestésica atualmente. Em meio a tudo isso encontra-se o paciente, personagem principal, trazendo consigo toda a complexidade e heterogeneidade inerente ao ser humano. Emoções, experiências pregressas, formação sócio-cultural, fatores familiares e do ambiente podem determinar a personalidade do paciente e, portanto, o seu comportamento frente a um procedimento anestésico cirúrgico.

As instituições e empresas tem em suas mãos metas a serem alcançadas e buscam os selos de qualidade. Entretanto, as notas e selos de qualidade, por vezes, têm como base os conceitos de desempenho e não a qualidade no cuidar (FEINSTEIN, 2002). É nessa realidade que o anestesiologista está inserido buscando um melhor desempenho, tentando aliar custo e benefício, diminuindo custos e aumentando produtividade, cobrado a dominar novas tecnologias e manter-se atualizado. O desempenho técnico é atingido, todavia, se não houver atenção pode-se incorrer em uma deterioração do cuidar, que, genuinamente, incorpora o conceito de qualidade e reflete no grau de satisfação do paciente. Fato que é lembrado por Whtty, Shaw e Goodwin (1996), quando os mesmos afirmam que ao cuidar e a atenção dispensada ao paciente e tem uma relação mais estreita com a satisfação do paciente, do que a técnica anestésica empregada.

3 CONSULTA PRÉ-ANESTÉSICA

A busca por uma anestesia de qualidade certamente passa pelo conceito do bem cuidar, que envolve atenção, segurança e técnica eficaz. A atenção ao paciente deve começar desde o seu pré-operatório, quando, durante a consulta pré-anestésica, as dúvidas devem ser esclarecidas e os temores deverão ser diminuídos.

A consulta pré-anestésica é momento de grande importância durante o processo anestésico-cirúrgico. Entre os principais objetivos da consulta pré-anestésica está a necessidade de obter a confiança do paciente, por meio da orientação detalhada sobre o procedimento anestésico; buscar informações sobre a história clínica e as condições físicas do paciente; avaliar a necessidade de exames complementares e interconsultas; planejar a anestesia de acordo com as condições do paciente e o procedimento cirúrgico proposto; estimar o risco cirúrgico e obter o consentimento esclarecido. O impacto de uma avaliação pré-operatória completa sobre a ansiedade do paciente pode ser tão efetiva quanto uma medicação pré-anestésica (ORTENZI, 2006).

A ansiedade está presente em grande parcela dos pacientes que serão submetidos a um procedimento anestésico-cirúrgico, oscilando sua incidência em torno de 11 a 80%. A possibilidade de sentir dor no pós-operatório, a separação dos familiares, a exposição a estranhos, o medo da cirurgia e da anestesia e a possibilidade de se tornar incapacitado são fatores que podem elevar grau de ansiedade dos pacientes (MARANETS; KAIN; 1999).

4 MEDO DE ANESTESIA: POR QUÊ?

Após tantas conquistas importantes que ficam facilmente exemplificadas pelo avanço na longevidade no país, temos o contraponto de o número de processos judiciais contra os médicos, ter atingido um patamar assustador. De acordo com os dados do Superior Tribunal de Justiça, nos últimos dez anos, o país teve um aumento de 1600% no número de processos judiciais envolvendo médicos, além de um crescimento de 180% de profissionais condenados nos Tribunais de Ética dos Conselhos Regionais de Medicina. Cerca de 7% dos médicos brasileiros respondem a processos. O levantamento é do advogado especialista em Direito Médico, Raul Conal, o qual publicou estes dados no livro “Erro Médico e a judicialização da Medicina”. De acordo com Conal (2014) esse levantamento foi feito a partir de averiguações em *sites* dos tribunais e buscas locais junto com os atores dos processos médicos brasileiros. Diante disso, poder-se-ia questionar: Estariam os médicos sendo mal formados e cometendo muitos erros fatídicos? O fator da pressão por excelência estaria causando desgastes profissionais em demasia? A população geral, não estaria compreendendo as limitações, em determinados casos, do avanço da medicina e julgando casos de falta biológica de saúde como erro médico? Ou, pelo contrário, a população estaria cada vez mais informada sobre os procedimentos médicos e então reconhecendo as falhas destes? Ou, simplesmente, pelo

número elevado de procedimentos médicos, os quais aumentam a expectativa de vida e com a crescente evolução midiática, estar-se-ia aparecendo mais casos de erros e faltas médicas?

No meio desse contexto se encontra o médico anestesiologista, o qual de um lado é pressionado por meio de metas nas instituições que atua, a objetivar o lucro, apresentando alta produtividade e baixo custo, isso que vem a conferir, além da pressão em estar lidando com diferentes vidas, muitas vezes com um risco de morte, também a manejar sistemas altamente burocráticos e gananciosos, resultando em exigências diversas e sobrecarga de trabalho. No outro viés, encontra-se o paciente, o qual trás consigo muitas angústias e medos quando do assunto anestesia, assim como exigindo destes profissionais a qualidade e a excelência que é de seu direito, sendo isso natural na ótica do bem-estar e da saúde.

A função da anestesia durante uma cirurgia é nobre. Isso se deve ao fato que, com a anestesia é possível eliminar a dor do paciente, tronando-se esta imprescindível para a realização de procedimentos mais complexos, com maior controle e segurança, não existindo, talvez "[...] nenhum avanço no conhecimento da medicina que tenha aliviado mais o sofrimento humano do que a descoberta da anestesia. Este grande presente para a humanidade foi dado por três norte-americanos: Craluford Williamson Long. Morace Wells e William Thomas Green Moteu.". (CANGIANI, L. M.; SULLITEL, A.; POTÉRIO, G. M. B.; et al, 2011, p. 3).

Porém, uma pesquisa realizada pela Sociedade Americana de Anestesiologia revelou que impressionantes 75% dos entrevistados relataram temor da anestesia e sabe-se ainda que em alguns casos, o medo chega a causar impactos prejudiciais ao tratamento do doente, sendo que em cada quarto pacientes, um acaba adiando ou mesmo até desistindo do procedimento proposto. Diante do resultado, há um esforço por parte dos anestesistas para acabar com mitos associados ao procedimento. "A anestesia é muito segura", disse Salomon Imiak à revista Isto É (2016, s/p), este que é chefe da anestesia do Hospital Plantation (EUA) e membro da Sociedade Americana de Anestiosiologia. Para este anestesista "Um indivíduo tem 40 vezes mais chance de ser acertado por um raio do que morrer por complicações relacionadas à anestesia.". (IBIDEM, s/p).

É notório que nas últimas décadas a medicina apresentou inúmeros avanços proporcionando a realização de procedimentos cada vez mais seguros e reduziu substancialmente o risco de complicações. Essa conquista é um fato dentro da medicina, e particularmente, dentro da anestesiologia, que nas últimas duas décadas teve mudanças drásticas e cruciais, por conta dos avanços tecnológicos e da monitorização dos pacientes, aliado também a uma reformulação na graduação dos anestesiologistas, passando de dois para

três anos. Desse modo, pode-se afirmar que se chegou a uma nova etapa na anestesiologia, com um patamar de cuidados e avanços científicos muito superior quando comparado à outrora.

Como explicar então que, mesmo após avanços consideráveis das tecnologias que permitiram uma monitorização de múltiplos parâmetros nos pacientes, em conjunto com novos medicamentos que proporcionam um efeito desejável e com menos efeitos colaterais, com uma metabolização previsível sem oportunizar que pacientes permaneçam sob o efeito ao final do procedimento e ainda uma instrução mais detalhada dos profissionais que promovem melhores técnicas e segurança, o medo e o temor ainda perturbem em demasia os pacientes? Associa-se aos fatores de medo e temores à anestesia, lendas e inverdades, que assim como em qualquer outra área que elas se fazem presentes, insistem em se perpetuar e prejudicar os processos de cura ao longo de muitos anos. Essa aferição as lendas e medos pode ser observada e compreendida pelo *site* sóhistória.com.br, o qual afirma que:

> As lendas no Brasil são inúmeras, influenciadas diretamente pela miscigenação na origem do povo brasileiro. Devemos levar em conta que uma lenda não significa uma mentira, nem tampouco uma verdade absoluta, o que devemos considerar é uma história para ser criada, defendida e o mais importante, ter sobrevivido na memória das pessoas, ela deve ter no mínimo uma parcela de fatos verídicos. Muitos pesquisadores, historiadores, ou folcloristas afirmam que as lendas são apenas frutos da imaginação popular, porém como sabemos as lendas em muitos povos são "os livros na memória dos sábios.". (SÓHISTÓRIA, 2009, s/p)

Para se entender como surgiu e se mantém essa lenda, é preciso fazer uma regressão no tempo, até o século XIX, mais precisamente em 1846, ano da primeira cirurgia com anestesia. Até essa data, a dor era considerada o maior empecilho que inexoravelmente, limitou por milênios a ação da cirurgia. Nessa época, muitos médicos já eram conhecedores da anatomia humana e de patologias e, muitas vezes, esbarravam na impossibilidade do tratamento devido ao fato dos enfermos não permitirem o tratamento cirúrgico pelo sofrimento causado pela dor, visto que a anestesia, ou seja a ausência de sensação, era desconsiderada. Segundo Rezende (2009) as causas para a instabilidade total durante os atos cirúrgicos até o advento da anestesia, era considerada uma utopia nos meios acadêmicos, isso que vem a ser confirmado pelas palavras do cirurgião Velpeau (1839, APUD Manica 2004, p. 23), cuja atuação médica dava-se no século XIX, sendo que para ele: "Evitar a dor em cirurgia é uma quimera que não é possível perseguir nos dias de hoje. 'Bisturi' e 'dor' em cirurgia são duas palavras sempre inseparáveis no espírito dos pacientes, e a necessária associação deve ser aceita.".

Como se pode perceber, a necessidade de passar por um ato cirúrgico era simplesmente apavorante, fazendo com que muitos preferissem morrer a sofrer os horrores da dor de uma cirurgia sem anestesia. No Tratado de Anestesiologia da SAESP, encontra-se registrado o relato da inglesa Fanny Burney, em 1812, quando ela retrata o tratamento do câncer pela extirpação de sua mama, sem anestesia, no ano de 1811. Burney descreve o ato como um trabalho de inconcebível brutalidade (CANGIANI; SULLITEL; POTÉRIO et al, 2011).

Verifica-se dessa maneira, que a anestesiologia tem uma história mais recente que outras especialidades, além de passar muito tempo desacreditada, e com tentativas frustradas de execução até a sua descoberta.

5 METODOLOGIA

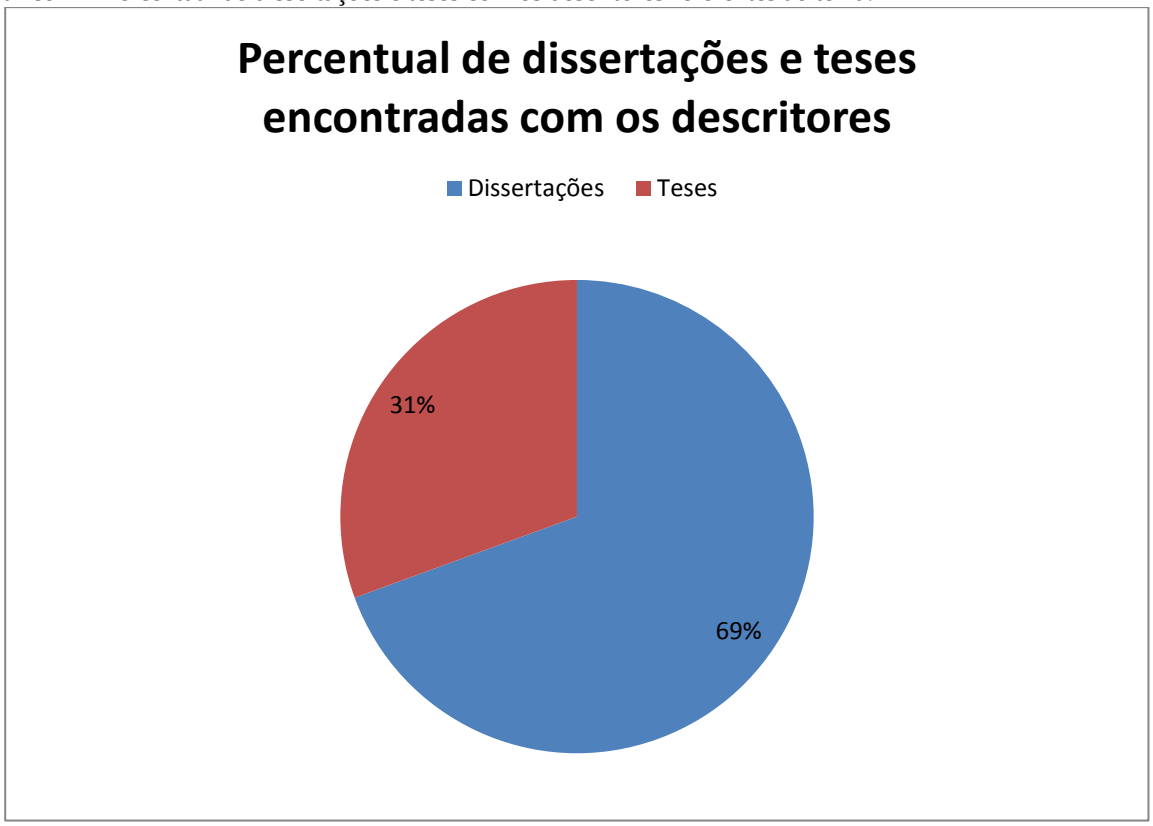
Para validar e justificar a futura pesquisa de mestrado buscou-se na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologias (IBICT), três descritores os quais dessem conta do tema "Desfecho da consulta pré-anestésica perante a ansiedade e o medo de pacientes que vão se submeter a procedimentos cirúrgicos". Os descritores relacionavam-se amplamente com o tema sendo que um deles referia-se a "Ansiedade e medo em consultas médicas", outro buscava encontrar trabalho sobre "Consultas pré-anestésicas" e também um descritor que procurava monografias *stricto sensu* sobre "Desfechos da consulta pré-anestésica" no período de 2007 a 2017. Estes descritores foram buscados, na plataforma, no mês de março de 2018, o que vem a justificar alterações nos dados a partir de então.

6 ANÁLISE DE DADOS

Analisando-se o levantamento de dados encontrados com as palavras-chave "Ansiedade e medo em consultas médicas", "Consultas pré-anestésicas" e "Desfechos da consulta pré-anestésica", observou-se uma predominância de dissertações (159) em relação à teses (72). Fato esse que pode ser facilmente explicado pela grande oferta e incentivos na última década nos cursos de mestrado a nível nacional, especialmente na área da educação. Além disso, deve-se destacar que essa modalidade é menos complexa, assim como a etapa inicial na formação de pesquisadores e docentes, sendo muitas vezes pré-requisito uma

dissertação, para a elaboração de uma tese. O número de dissertações e teses pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentual de dissertações e teses com os descritores referentes ao tema.

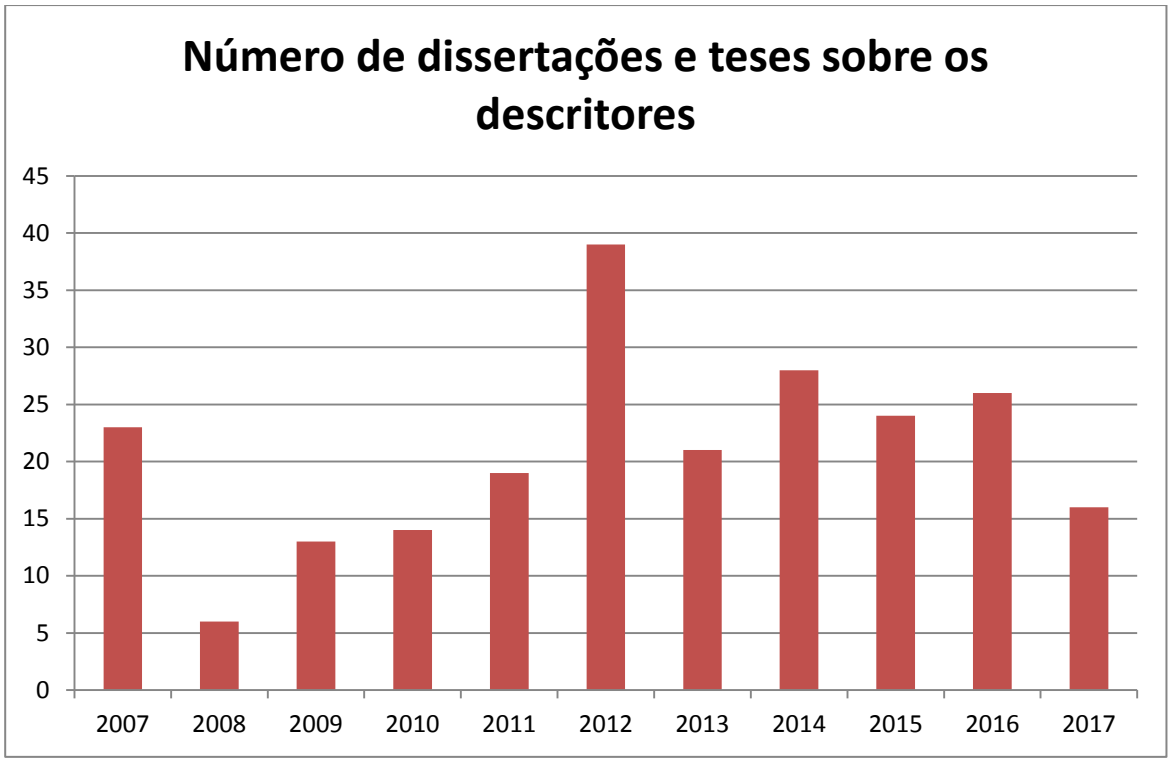


Fonte: AUTOR, 2018.

Quando analisado a distribuição das dissertações e teses ao longo do período pesquisado (2007-2017), nota-se um aumento considerável das publicações no ano de 2012, o qual coincide com o período em que o país vivia um de seus auges na economia, o que reflete diretamente no incentivo à educação, pois se sabe que uma economia positiva e saudável reflete propriamente no aporte educacional.

No restante do período, nota-se uma regularidade das publicações mantendo sua média em torno de 20 publicações-ano, número considerável, o que denota para um cuidado cada dia maior para com o bem estar dos pacientes e também representa a grande evolução das técnicas anestésicas e a grande preocupação com a segurança e qualidade em anestesia, que são novas registradas nessas últimas décadas. O Gráfico 2 apresenta a análise temporal abordada.

Gráfico 2 – Relação temporal de dissertações e teses com os descritores.

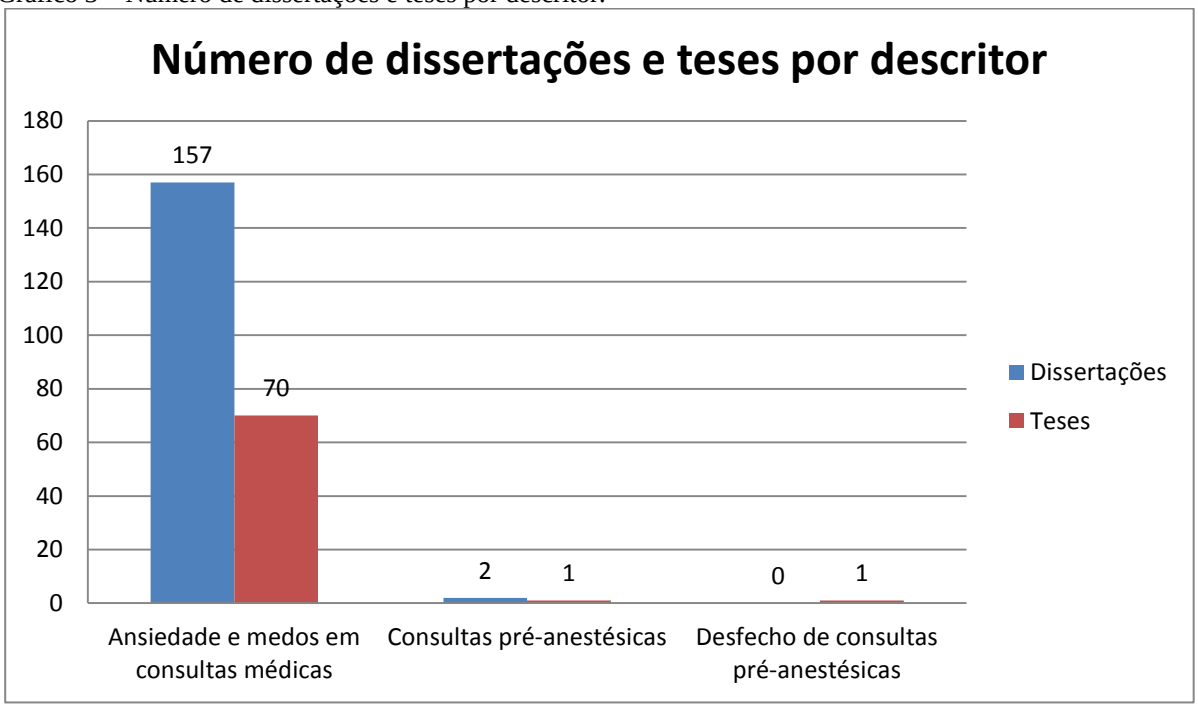


Fonte: AUTOR, 2018.

Por último, quando se analisa o número de dissertações e teses por descritor, verifica-se uma predominância quase que absoluta nas palavras-chave "Ansiedade e medos em consultas médicas" em relação aos termos "Consulta pré-anestésicas" e "Desfecho de consultas pré-anestésicas" – estes dados podem ser observados no Gráfico 3. Esse dado está respaldado, pelo fato de a ansiedade ser considerada como um dos sintomas presentes no cotidiano da população em geral, da rotina agitada do profissional que a desenvolve, além do fato da constante cobrança por resultados e metas em todas as áreas, seja física, financeira ou

social. Sabe-se ainda que os medicamentos para controle do humor e da ansiedade estão entre os mais prescritos nos consultórios médicos na atualidade.

Gráfico 3 – Número de dissertações e teses por descritor.



Fonte: AUTOR, 2018.

Após a análise quantitativa dos descritores faz-se necessário uma análise mais detalhada das pesquisas realizadas (analise qualitativa). Dessa forma, na subseção seguinte analisar-se-á alguns dados já publicados sobre o assunto.

7 PESQUISAS REALIZADAS

A ansiedade gerada no período pré-operatório está associada, em parte, aos temores relacionados à anestesia. Realizou-se um estudo com 800 pacientes objetivando traçar um perfil dos temores associados à anestesia. Os resultados obtidos revelaram que as maiores preocupações daqueles pacientes foram o medo de não acordar, de passar por uma experiência dolorosa e o medo de sofrer algum dano funcional (sequelas). Em outro estudo foi relatado o medo da dor no pós-operatório e o medo de despertar durante a cirurgia como temores mais frequentes (SANTOS, 2011). Em um estudo nacional relatou-se como maiores preocupações o medo de não acordar, seguido do medo da cirurgia, além dos temores de um despertar precoce “acordar com um tubo na garganta”, sentir dor no local da cirurgia e o medo de despertar na cirurgia (LOPES; MACHADO; CASTIGLIA; 1993).

Observa-se então, que essas pesquisas citadas descrevem sobre medos e ansiedade relacionados à anestesia, no entanto nenhuma delas apresenta o desfecho da consulta pré-anestésica, ou seja, qual a real função da avaliação pré-anestésica nesses pacientes e qual o

resultado da consulta perante tais sintomas. Dessa forma, esse estado do conhecimento destacou a associação ante o medo e a ansiedade em uma avaliação. Contudo, o efeito da consulta pré-anestésica foi pouco elucidado, o que torna a futura pesquisa interessante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A invenção da anestesia marcou uma nova era, proporcionando uma diferença profunda na condição humana. Com a evolução tecnológica e das técnicas anestésicas, alcançou-se um nível de segurança formidável viabilizando conforto e bem-estar ao pacientes.

Assim, sob a ótica do desconhecimento e da crença popular, compreende-se que o medo e os temores da anestesia, são fundamentados pela sua história, necessitando estes serem superados e confiados às conquistas, segurança e as práticas da anestesiologia, uma vez que esta área médica está preparada para atender as exigências modernas da medicina, cujos atos requerem resolutividade com qualidade.

Dessa forma, diante de milhares de anestesias que são aplicadas no mundo diariamente, deve-se considerar que estas são aplicadas, em sua grande maioria com segurança e que os anestesiologistas, de maneira geral, são qualificados e estão prontos para promover orientação e atenção aos pacientes, diminuindo ou mesmo evitando o medo (desnecessário) da anestesia.

Percebe-se então que, a ansiedade e o medo estão prevalentes em um significativo número de pacientes que irão se submeter a procedimento cirúrgico com anestesia. Cabe à consulta pré-anestésica um papel fundamental dispondo um melhor esclarecimento e uma informação especializada para os indivíduos e assim, contribuir para uma melhora nesses sintomas.

Os resultados apresentados nesse estudo, demostram que grande parte dos trabalhos nessa área se concentram em relação à ansiedade e ao medo em consultas médicas, sendo apenas duas dissertações relacionadas à consulta pré-anestésica e apenas uma tese sobre o assunto. Sendo assim, essa pesquisa baseada nessas informações torna-se pertinente e inovadora e pretende colaborar significativamente, contribuindo dessa forma, com médicos, pacientes e população em geral, com informação e educação adequadas.

REFERÊNCIAS

CONAL, R. **Erro médico e judicializaçãoda Medicina.** Brasília: Editora Saturno, 2014.

CANGIANI, L. M.; SULLITEL, A.; POTÉRIO, G. M. B.; et al. **Tratado de Anestesiologia** COSTA, R. Medo de anestesia. **Isto É.** São Paulo: Editora Três, n. 2526, jan. 2016. Disponível em: < https://istoe.com.br/139256_MEDO+DE+ANESTESIA/ >. Acesso em: 18 maio 2018.

FEINSTEIN, A. R. Is "quality of care" being niolaleled or mismeasuned? **The American Journal of Medicinal**, v. 112, p. 472-478, 2002.

HOUAISS, A. (Ed.). **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Objetiva Ltda, 2009.

KIYOHARA, L. Y; KAYANO, L. K.; OLIVEIRA, L. M.; et al. Surgery information reduces anxiety in the pre-operative period. **Revista do Hopital das Clínicas**. São Paulo, v. 59. n. 2, p. 51-56, 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rhc/v59n2/a01v59n2.pdf >. Acesso em: 18 abr. 2018.

Lendas brasileiras. Só história. Disponível em: < http://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/br/ >. Acesso em: 20 mio 2018.

LOPES, C. A.; MACHADO, P. R. D'A.; CASTIGLIA, Y. M. M. O que pensa o paciente sobre o binômio anestesiologista – anestesia. **Rev, Bras. Anestesiol**. v. 43, n. 5, p. 335-340, set-out. 1993.

MANICA, J. **Anestesiologia Princípios e técnicas.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARANETS, I.; KAIN, Z. N. Preoperative anxiety and intraoperative anesthetic requirements. **Anesth Analg.** v. 89, n. 6, p. 1346-1351, dec. 1999. Disponível em: < https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10589606 >. Acesso em: 28 abr. 2018.

MEDO. In: ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 367-374.

ORTENZI, A. V. Avaliação Pré- Anestésica. IN: CANGIANI, L. M.; POSSO, I. P.; POTÉRIO, G. M. et al. **Tratado de Anestesiologia SAESP**. 6 ed. São Paulo: Atheneu, 2006. p. 1015-1039.

PENICHE, A. C. G.; JOUCLAS, V. M. G.; CHAVES, E. C. A influência da ansiedade na resposta do paciente no período pós-operatório. Rev. esc. enferm. USP [online]. v.33, n.4, p.391-403, dez. 1999. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62341999000400011&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: 18 maio 2018.

SANTOS, J. B. B. **Medos relacionados à anestesia e associados ao papel sociodemográfico de pacientes na consulta pré-anestésica. 65 f. Dissertação (Mestrado em** Anestesiologia) – Faculdade de Medicina, UNESP, Butucatu, 2011. Disponível em: <

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97713/santos_jjbb_me_botfm.pdf?sequence=1 >. Acesso em: 25 abr. 2018.

SAESP. v. 2. 7. ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2011.

SMITH, A. F.; GOODWIN, D.; MORT, M. Communication between anesthesiologists, patients and the anesthesia team: a descriptive study of induction and emergence. **Can J Anaesth**. v. 5, n. 2, nov. p. 915-920 2005. Disponível em: < https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16251555 > Acesso em: 20 abr. 2018.

WHITTY, P. M.; SHAW, I. H; GOODWIN, D. R. Patient satisfaction with general anaesthesia. Too difficult to measure? **Anaesthesia.** Apr. v. 51. n. 4, p. 327-32, 1996. Disponível em: < https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8686818 >. Acesso em: 20 abr. 2018.

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Jussania Basso Bordin[1]
Neusa Maria John Scheid[2]

Resumo: A maneira como os professores sentem, pensam e se posicionam diante da inclusão escolar da criança com deficiência intelectual é diferente de um profissional para outro, especialmente diante dos desafios que se apresentam para o desenvolvimento da aprendizagem desses sujeitos. Compreender que os processos de aprendizagem são singulares, ou seja, que cada pessoa tem um modo próprio e singular de lidar com as informações, elaborá-las, processá-las para construir conhecimentos é importante para o sucesso da aprendizagem de qualquer criança, mas é essencial para a criança com deficiência intelectual. Neste sentido, este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, cujo tema foi a singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual. Para tanto, no processo investigativo, adotamos uma metodologia na abordagem qualitativa. A partir da análise e interpretação dos dados coletados no percurso da investigação empírica realizada em dezoito escolas do município de Frederico Westphalen/RS, com os professores que atuam com alunos com deficiência intelectual, do primeiro ao nono anos do ensino fundamental, trazemos a percepção dos docentes acerca da aprendizagem da criança com deficiência intelectual.
Palavras-chave: Aprendizagem. Deficiência Intelectual. Formação de professores. Inclusão escolar.

TEACHER PERCEPTION ON THE LEARNING OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract: The way that teachers feel, think and position themselves before the school inclusion of the child with intellectual disability is different from one professional to another, especially in face of the challenges that present themselves to the learning development of these subjects. Understanding that learning processes are unique, ie that each person has a unique and unique way of dealing with information, designing them, processing them to build knowledge is important to the success of any child's learning, but it is essential for children with intellectual disabilities. In this sense, this article presents a review of a research carried out in the Stricto Sensu Postgraduate Program in Education, whose theme was the uniqueness of learning of children with intellectual disabilities. Therefore, in the investigative process, we adopted a methodology in the qualitative approach. Based on the analysis and interpretation of the data collected in the course of empirical research carried out in eighteen schools in the city of Frederico Westphalen / RS, with teachers who work with students with intellectual

[1] Psicopedagoga, Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões jussaniab@gmail.com.
[2] Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Programa de Pós-Graduação em Ensino Científico e Tecnológico. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões scheid.neusa@gmail.com.

disabilities, from the first to the ninth year of primary education, about the learning of children with intellectual disabilities.
Keywords: Learning. Intellectual Disability. Teacher training. School inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tema amplamente discutido no contexto educacional atual. A partir da Declaração de Salamanca (1994), o Brasil assumiu oficialmente a opção pela escola inclusiva e, desde então, tem implementado políticas públicas com o intuito de atender a diversidade presente no contexto escolar inclusivo. Sob este aspecto, diversas leis asseguram a educação como um direito de todos, sem restrições. Deste modo, temos o entendimento de que a educação escolar deve oportunizar ao indivíduo o desenvolvimento cognitivo, psicológico, afetivo, social, de modo a formar sujeitos que possam atuar de maneira plena na sociedade.

Todavia, nas discussões acerca da educação inclusiva, ainda é possível identificar as marcas de um período histórico no qual a educação era privilégio de uma minoria. Nesse período, a educação da pessoa com deficiência intelectual esteve pautada em modelos de atendimento educacional segregado, espaços em que as crianças e adolescentes carregavam consigo o estigma da incapacidade de aprender.

A Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência define que pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

A pesquisa em pauta teve como foco específico a deficiência intelectual (DI). Para tanto, foi tomado como referência o conceito de DI elaborado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), anteriormente denominada Associação Americana de Retardo Mental (AAMR).

Fundada em 1876, com sede em Washington, EUA, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) substituiu formalmente, em 2007, sua designação para Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID). É importante salientar que a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID) é referência internacional nos estudos sobre deficiência intelectual e busca definir conceituações, classificações, modelos técnicos e orientações de intervenções (AAMR, 2002; AADID, 2010).

Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), a deficiência intelectual "é caracterizada pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade" (AAIDD, 2010, p. 1).

Nessa perspectiva, a deficiência intelectual é conceituada observando-se cinco dimensões: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interação e papéis sociais, contexto e saúde. Assim, para melhorar os resultados pessoais com relação à independência, interação social, participação na escola e comunidade, bem estar pessoal, entre outros, a deficiência intelectual deve ser considerada sempre a partir de uma abordagem contextualizada a qual envolve os comportamentos funcionais juntamente com os serviços de apoio e de adaptação no ambiente, promovendo um melhor desenvolvimento da pessoa nos diferentes ambientes.

É oportuno destacar que, de acordo com dados da Organização Mundial de Saúde (2012), 10% da população em geral possui algum tipo de deficiência, seja ela intelectual, física, sensorial ou múltipla. A deficiência intelectual surge como a mais prevalente, chegando a 50% dos casos de pessoas com deficiência. Dados da projeção populacional, publicada pelo IBGE em 2013, apontam que o Brasil contava, em julho de 2012, com uma população estimada de 194 milhões de habitantes. Proporcionalmente, estima-se que, atualmente, o quantitativo de pessoas com deficiência intelectual seja de aproximadamente 9,7 milhões de brasileiros.

O Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2012) aponta que a incidência de pessoas com deficiência vem aumentando nos últimos anos e que grande parte dessas permanece sem acesso igualitário à saúde, à educação, a oportunidades de emprego. Também não recebem os serviços correspondentes à deficiência de que precisam e sofrem exclusão das atividades da vida cotidiana.

Nesse sentido, é importante lembrar que os processos de exclusão foram sendo disseminados ao longo da história pelo predomínio de valores e práticas que reforçavam a marginalização e o preconceito em relação à pessoa com deficiência. Por isso, é fundamental compreender que todos os seres humanos são singulares, constituídos por histórias, experiências e condições existenciais que os diferenciam uns dos outros. A pessoa com deficiência intelectual apresenta um desenvolvimento que lhe é peculiar, que precisa ser orientado e apoiado em todos os seus aspectos.

Por séculos, a pessoa com deficiência intelectual teve negligenciado seu direito à educação bem como aos bens e serviços socioculturais, ficando relegada à condição de incapaz. Essa condição, entretanto, não reflete as reais possibilidades do sujeito com deficiência intelectual.

Embora tenham sido implementadas políticas públicas para garantia do acesso à educação das pessoas com deficiência intelectual, resultados de pesquisas na área de educação especial na perspectiva inclusiva apontam que a determinação legal não é suficiente para assegurar um ensino de qualidade que contemple as necessidades desses sujeitos. Ficam evidentes as dificuldades enfrentadas pelos professores para promover a aprendizagem acadêmica e a participação social dos alunos com deficiência intelectual.

Glat, Pletsch e Fontes (2007) afirmam que a promulgação de leis e diretrizes pedagógicas não garante o seu cumprimento. Um sistema de Educação Inclusiva requer a reorganização da cultura, estrutura e funcionamento da escola, metodologia e recursos, conscientizando e garantindo que os profissionais estejam preparados para esta realidade.

Neste cenário, a pesquisa propôs-se a identificar se o professor percebe a singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual e, nesse caso, como suas práticas demonstram isso. Ou seja, o que está sendo pensado sobre a aprendizagem da criança com deficiência intelectual, como ela se processa, quais os instrumentos facilitadores desse processo e quais as percepções e práticas de professores a respeito da maneira como a criança com deficiência intelectual desenvolve sua aprendizagem.

Destacamos que este artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla intitulada “A Singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual: percepção e práticas de professores” (BORDIN, 2017), a qual constituiu uma investigação empírica de abordagem qualitativa. Neste artigo, são apresentadas algumas análises derivadas dessa pesquisa, especificamente, trazemos a percepção dos docentes acerca da singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual.

2 METODOLOGIA

O estudo foi realizado por meio de pesquisa de campo com enfoque qualitativo. Segundo Chizzotti (2010, p.79), a abordagem qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo subjetivo e a subjetividade do sujeito”.

Ludke e André (2014, p. 01) afirmam que a realização de uma pesquisa envolve "o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele".

Quanto aos fins, foi um estudo de caráter descritivo, trabalhando-se a partir da análise e interpretação dos dados coletados no percurso da pesquisa de campo. Quanto aos meios, foi uma pesquisa de campo, por tratar-se de uma investigação empírica realizada nas escolas estaduais, municipais, particulares e de educação especial do município de Frederico Westphalen/RS, no ensino fundamental.

No conjunto teórico desta pesquisa, foram contemplados estudos bibliográficos que embasaram a construção de diálogo com os dados coletados na pesquisa de campo. O referencial teórico e bibliográfico foi pesquisado em livros da área da educação, artigos eletrônicos, documentos oficiais e digitais e disponíveis para consulta no portal de periódicos da CAPES. Os dados obtidos serviram de aporte científico e histórico para a pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada em dezoito escolas assim distribuídas: dez estaduais, seis municipais, uma particular e uma de educação especial. Em todas, constavam matrículas de alunos com deficiência intelectual.

O universo da pesquisa foi constituído por 122 professores que atuam nas respectivas escolas estaduais, municipais, particulares e de educação especial, no nível de ensino fundamental (1º ao 9º anos), no município de Frederico Westphalen, e trabalham diretamente com alunos com deficiência intelectual. Destes, retornaram 86 questionários, os quais se constituíram sujeitos do estudo.

Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos o questionário e a entrevista semiestruturada. Os dados foram coletados pela própria pesquisadora em duas etapas. Na primeira etapa, foram distribuídos os questionários para a totalidade de docentes que integraram o estudo. Na segunda etapa, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas.

A análise dos dados foi baseada essencialmente na análise de conteúdo dos resultados dos questionários e entrevistas. Destaca-se que este estudo não comporta a totalidade das falas e expressões dos interlocutores, visto que surgiram muitos pontos em comum. Contudo, foi mantida a fidelidade das informações fornecidas pelos participantes, sem alterar o significado do que foi revelado pelos entrevistados.

Atendendo às exigências formais contidas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sobre pesquisas que envolvem seres humanos (BRASIL, 2012), o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) obtendo aprovação. Foi solicitada a autorização dos

participantes, mediante a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foram informados sobre o direito de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa; ainda, assegurou-se sigilo e anonimato.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensar o desenvolvimento da aprendizagem da criança com deficiência intelectual nos remete a pensar nas diferentes questões que surgem na escola quanto ao modo de operacionalizar o trabalho pedagógico no contexto da inclusão escolar. Isso porque esse é um processo amplo e que envolve acessibilidade, sensibilização de todos os envolvidos e efetivo trabalho pedagógico com os alunos incluídos.

A escola é um espaço de construção de conhecimentos, de desenvolvimento pessoal e social, onde significados construídos historicamente podem ser ressignificados, possibilitando mudança em ideias e práticas exclusoras. Neste contexto, Silva (2014) coloca o professor como agente social de transformações de natureza epistemológica, pedagógica, social, cultural e política, as quais fortalecem sua atuação em sala de aula, no contexto escolar mais amplo e na sociedade. Porém, o professor também é um sujeito social, que construiu seus saberes e crenças dentro de um contexto histórico e social, um contexto marcado pela diversidade de ideias e valores e, muitas vezes, impregnado com o ranço do preconceito com relação à pessoa com deficiência.

De acordo com Vigostky (2007), a partir das interrelações com o outro social, o sujeito se constitui e constrói significados, apropria-se da cultura e do conhecimento, desencadeando seu desenvolvimento. Este é um processo que ocorre com todos os sujeitos, independente de sua condição. As relações que permearam a formação acadêmica, as práticas profissionais, o contexto escolar e mais especificamente a sala de aula são parte dessa construção pessoal de significados do professor e se refletem na postura pedagógica que assume em sala de aula.

Assim, ao buscarmos a vivência do professor no processo de inclusão, estamos considerando que tal processo incorpora o fazer/pensar concreto deste professor em sua rede de relações, o que indica elementos muito mais significativos para uma análise das percepções e práticas deste professor acerca da aprendizagem da criança com deficiência intelectual do que apontariam apenas os subsídios teóricos.

Neste sentido, foi solicitado que os sujeitos da pesquisa manifestassem sua opinião com relação à interferência de fatores internos e externos na aprendizagem da criança com

deficiência intelectual, a capacidade de aprendizagem e necessidade de instrumentos metodológicos diferenciados e adequados, as condições necessárias para que ocorra a aprendizagem do aluno e a percepção individual da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

A ideia de que a criança com deficiência intelectual possui capacidade de aprender e de que, para que sua aprendizagem se desenvolva, é necessário que lhe sejam possibilitados instrumentos metodológicos diferenciados e adequados, representa a maioria dos entrevistados. Do mesmo modo, houve a concordância que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança com deficiência intelectual sofrem a interferência tanto de fatores internos quanto externos, os quais tornam seu processo de aprender mais lento, demandando a necessidade de maior quantidade de estímulos e interações.

Com relação às condições necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, foram recorrentes: interesse do aluno; motivação; participação da família; formação do professor; número de alunos por sala; metodologia e recursos adequados; afeto; desejo de aprender; olhar diferenciado por parte do professor; ter supridas as necessidades básicas de alimentação e moradia. Essas são condições bastante abrangentes e que traduzem a preocupação de um número significativo de professores com o desenvolvimento global do aluno.

Fernandéz (2001) afirma que fatores vinculados a questões socioeconômicas, educacionais, emocionais, orgânicas e corporais interferem no desenvolvimento da aprendizagem. Deste modo, a observação constante e contínua sobre o desenvolvimento do aluno oferece ao professor indicadores para a organização de estratégias que favoreçam a superação das dificuldades apresentadas.

Depoimentos como o dos professores P16: “Vontade do professor em compreender as fragilidades do educando e mais vontade ainda para potencializar as possibilidades que o aluno lhe apresenta” e P53: “Primeiro um bom relacionamento com o professor, de confiança, estímulo e respeito. Um olhar diferenciado (metodologias e avaliações)” ratificam a importância do vínculo e a necessidade de boa relação interpessoal no desenvolvimento da aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

Saltini (2002) adverte que o afeto promove o desejo de querer, de buscar, de interagir com o meio e aprender. Ao sentir-se aceita, acolhida e acreditada, a criança tem despertada sua curiosidade e passa a encorajar-se para o aprendizado.

Com relação à percepção do professor sobre a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, a quase unanimidade dos professores aponta para uma aprendizagem “lenta”.

A ideia de um processo de aprender mais lento deveria ser substituída pela ideia de um processo diferenciado de aprendizagem. Neste sentido, Vigotsky (2007) se refere à organização de formas alternativas e recursos especiais de desenvolvimento, com objetivos, estratégias e recursos diferenciados e bem definidos, conforme as necessidades apresentadas pelo aluno. A prática educativa necessita tomar como ponto de partida as possibilidades apresentadas pela criança e não os aspectos negativos da deficiência.

Para tanto, a escola e o professor precisam ter uma concepção clara de sujeito, de deficiência, de desenvolvimento e de aprendizagem para conhecer e compreender melhor as características da criança com deficiência intelectual. Assim, terão condições de propor ações que fortaleçam e ampliem seu desenvolvimento cognitivo e suas práticas sociais.

Também foram encontrados indícios de descrédito quanto ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, como fica explícito na fala do professor P57: "Vejo como um faz-de-conta. Aprendizagem não ocorre. Parece-me que o que se promove é mais socialização do que a aprendizagem em si."

Esta fala nos remete às constatações de Mantoan (1989) acerca das dificuldades encontradas pelos professores para perceber o aluno com deficiência intelectual como um sujeito capaz de agir e pensar por si próprio. Isso implica compreender a deficiência não a partir de seus déficits ou impedimentos, mas pelo que pode ser desenvolvido cognitiva, emocional e socialmente. Uma compreensão mais ampla da deficiência intelectual revela possibilidades antes não potencializadas na pessoa pela falta de oferta de oportunidades.

O dizer de muitos professores, de que esses alunos não aprendem, expõe um olhar voltado para o que falta no sujeito, uma concepção excludente e estigmatizadora sobre a deficiência. Mantoan (s.d.) aponta para o fato de que, no geral, o ambiente cognitivo das escolas não está preparado para o ensino das pessoas com DI. Para a autora, a escola deve empenhar-se em desenvolver "habilidades intelectuais alternativas, ou seja, comportamentos que são compatíveis com a idade intelectiva de cada sujeito, em dado momento e perante determinado conteúdo." Ressalta, ainda, a importância de a escola valorizar todo desempenho cognitivo que a criança apresentar, considerando o processo utilizado para exercer tal habilidade.

Apesar dos relatos acerca da dificuldade em dar uma atenção maior aos alunos com "ritmo lento" devido ao grande número de alunos e da diversidade de situações com que lidam na sala de aula, muitos professores constataram que sua mediação mais constante é um diferencial significativo: o desempenho da criança se modifica se eles estão próximos. Como afirma o professor P74:

> O aluno com deficiência intelectual tem um processo de aprendizagem mais lento que os demais, ele tem o seu tempo de aprender, sua maneira de realizar as atividades, devemos exigir sempre, respeitando o tempo e as características do aluno (P74, EK, 2017).

A percepção da individualidade no processo de aprender é corroborada por Bossa (1994), que afirma ser necessário entender que a aprendizagem é fruto da história de cada sujeito e das relações que ele consegue estabelecer ao longo da vida. Por vezes, a criança com deficiência intelectual não tem a oportunidade de ampliar sua rede de relações, limitando as interações que realiza com o meio, com os objetos, com as possibilidades de aprender. Isso ressalta a importância de propiciar ambientes estimuladores, cujas atividades favoreçam o desenvolvimento das potencialidades, em um trabalho permanente de criar possibilidades para o exercício da autoria de pensamento. O ambiente escolar é profícuo ao desenvolvimento cognitivo e social devendo constituir-se um facilitador da aprendizagem.

Na mesma direção, questões como as condições de trabalho, a formação profissional e a necessidade de apoio também foram apontadas pelos professores como sendo fatores que interferem no fazer pedagógico, e, em alguns casos, constituem entraves para a organização e o desenvolvimento de ações adequadas às necessidades da criança com deficiência intelectual.

A carência de conhecimentos mais específicos que permitam compreender a deficiência intelectual, bem como as fragilidades e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com DI, dificulta ao professor a organização de um planejamento e a utilização de metodologias que conduzam este aluno a participar de modo mais ativo, seja no seu desenvolvimento cognitivo, nas relações construídas com seus pares, na formação de hábitos e atitudes necessários ao convívio social, entre outros aspectos.

A percepção de que a dificuldade decorrente da deficiência intelectual está centrada no sujeito, relacionada ao atraso em relação à idade cronológica, comprometimento cognitivo, de raciocínio, a dificuldade para aprender, falta de autonomia, revela que muitos professores possuem ainda a concepção de que a deficiência intelectual é uma condição limitante no desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo.

Esse é um dado preocupante, pois parece desconsiderar a influência do ambiente bem como a importância das relações sociais que podem ser estabelecidas no contexto escolar, as quais contribuem significativamente para a superação da dificuldade. Também contribui para uma baixa expectativa dos professores com relação à aprendizagem do aluno com DI.

Quando o professor considera que o desenvolvimento do indivíduo depende também de fatores externos, a abordagem utilizada para o desenvolvimento da aprendizagem é

diferente, pois incorpora uma visão mais abrangente de ensino, de aprendizagem e desenvolvimento. Isso possibilita ao professor identificar os elementos externos que podem dimensionar a capacidade dos alunos, organizando-os de modo a favorecer seu desenvolvimento e a aprendizagem.

Nesse contexto, faz-se necessário um olhar mais atento de parte dos gestores para que, nos processos de formação, sejam proporcionados aos professores os conhecimentos básicos para uma prática educacional inclusiva (FREITAS, 2006). Esses conhecimentos possibilitarão ao docente identificar as diferenças nos processos de aprender bem como compreender que as ações necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem da criança com deficiência intelectual beneficiarão todos os alunos, num processo de participação coletiva na sala de aula e na escola.

Em síntese, os professores participantes do estudo se posicionam favoravelmente a inclusão, mas expõem as muitas dificuldades encontradas com relação ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno com DI. Alguns percebem os avanços na aprendizagem desse aluno, buscando, no seu fazer pedagógico, diferentes maneiras de acolher, intervir e favorecer o desenvolvimento do aluno. Outros, porém, expressaram dificuldades tanto para perceber avanços na aprendizagem quanto nas ações que necessitam ser realizadas para favorecer o desenvolvimento do aluno. Essas dificuldades são justificadas pela falta de conhecimento com relação à deficiência intelectual, pelas limitações da própria criança, pela falta de apoio da escola e família e por falhas do próprio sistema de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da investigação realizada possibilitou encontrar, no contexto das escolas pesquisadas, realidades distintas, com relação à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. A concepção de deficiência construída pelo professor influencia o modo como percebe a criança com deficiência intelectual e suas possibilidades de aprendizagem. Isto tem implicação na maneira como o professor acolhe o aluno com deficiência intelectual e compreende o seu desenvolvimento. A ideia de uma aprendizagem mais lenta foi unânime entre os participantes.

Os dados da pesquisa tornaram evidentes as dificuldades dos professores quando se trata de promover a aprendizagem da criança com DI, devido às especificidades da deficiência. Contudo, a manutenção de práticas pedagógicas centradas na dificuldade do aluno tende a aumentar certas desvantagens deste com relação a seus pares. É preciso mudar o

foco, voltar o olhar para o sujeito e suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Não se trata de negar a deficiência, mas de perceber que para além dela, há um sujeito em desenvolvimento, ávido por aprender. E a escola necessita encontrar novos caminhos que possibilitem aos professores redimensionar as concepções que possuem acerca da deficiência intelectual e fortalecer as teorias que embasam suas práticas, visando à adequação dos processos de ensino para que estes realmente promovam a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AADID). **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. 11. ed. Washington, DC: AAIDD, 2010. Disponível em: <http://www.aaidd.org/>. Acesso em: 15 mar. 2016.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AANR). **Mental retardation**: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC, USA: AAMR, 2002.

BORDIN, Jussania Basso. **A singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual: percepções e práticas de professores**. Dissertação de Mestrado. URI, 2017.

BOSSA, Nádia. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n° 466 de 12 de dezembro de 2012. **Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília,

2012. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/conselho/resol96/RES19696.htm>. Acesso em: 11 ago. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNÁNDEZ, Alícia. **Os Idiomas do Aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. P. 161-181.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista educação**. Santa Maria, v. 32, nº 2, p. 343-356, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2014.

MANTOAN Maria Teresa Eglér. **Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento.** SD. Disponível em: <www.lite.fe.un icamp.br/cursos/nt/ta1.1.htm> Acesso em: 15 maio, 2017.

_____. **Compreendendo a Deficiência Mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione LTDA, 1989.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012. 334 p. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44575/4/9788564 047020por.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2015.

SALTINI, Cláudio J. P.. **Afetividade e Inteligência: a emoção na educação**. Vol 1, 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN: A DISCIPLINA DE LAZER E RECREAÇÃO

Tainara Cristina Sponchiado Vendrusculo[1]
Vanice Hermel[2]

Resumo: Sabe-se que o tema inclusão das crianças com Síndrome de Down nas escolas e na sociedade é um assunto permeado por muitas dúvidas, muitas discussões, as quais impedem o desenvolvimento de uma prática unificadora que realmente trabalhe a favor da verdadeira inclusão. Diante de tal realidade, este trabalho tem como objetivo estudar a Inclusão Escolar, mais especificamente, a inclusão da pessoa com Síndrome de Down, apontando para uma possibilidade de ensino por meio da disciplina de Lazer e Recreação. Tem-se, ainda, como objetivos específicos: Estudar a deficiência intelectual, principalmente a Síndrome de Down a fim de propor um ensino inclusivo que se volte para esta pessoa; Resgatar o percurso histórico escolar da inclusão das pessoas com deficiência intelectual, para entender o processo atual em que se encontram as escolas regulares; Demonstrar quais os benefícios que a Educação Física proporciona aos alunos incluídos na escola regular, a fim de auxiliar no processo inclusivo; Averiguar como a disciplina de lazer e recreação pode auxiliar no desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down; Será verificado se a disciplina de lazer e recreação, auxiliará o processo inclusivo da pessoa com Síndrome de Down, pois através da mesma as atividades em aulas são prazerosas e ao mesmo tempo dinâmicas, o que as tornam mais divertidas. Por se tratar de uma disciplina que proporciona vários benefícios, como a alegria, brincadeiras utilizando o corpo, qualidade de vida, facilidade de trabalhos em grupo e o individual, espírito competitivo e satisfação na realização das atividades, acredita-se que os alunos serão incluídos e todos beneficiados com esse planejamento. Essa pesquisa é de cunho bibliográfico e trará autores renomados da Literatura.
Palavras-chave: Inclusão. Síndrome de Down. Educação física. Lazer e Recreação

INCLUSIÓN ESCOLAR DE LA PERSONA CON SÍNDROME DE DOWN: LA ASIGNATURA DE LAZER Y RECREACIÓN

Resumen: Se sabe que el tema inclusión de los niños con Síndrome de Down en las escuelas y en la sociedad es un asunto impregnado por muchas dudas, muchas discusiones, que impiden el desarrollo de una práctica unificadora que realmente trabaje a favor de la verdadera inclusión. Ante esta realidad, este trabajo tiene como objetivo estudiar la Inclusión Escolar, más específicamente, la inclusión de la persona con Síndrome de Down, apuntando a una posibilidad de enseñanza a través de la disciplina de Ocio y Recreación. Se tiene, además, como objetivos específicos: Estudiar la deficiencia intelectual, principalmente el Síndrome de Down a fin de proponer una enseñanza inclusiva que se vuelva a esta persona; Resolver el

[1] Acadêmica do curso de educação física da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI- campus de Frederico Westphalen. E-mail: tainarasponchiado123@hotmail.com.
[2] Mestre em letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI- campus de Frederico Westphalen. E-mail: vanice@uri.edu.br

recorrido histórico escolar de la inclusión de las personas con discapacidad intelectual, para entender el proceso actual en que se encuentran las escuelas regulares; Demostrar cuáles son los beneficios que la Educación Física proporciona a los alumnos incluidos en la escuela regular, a fin de auxiliar en el proceso inclusivo; Averiguar cómo la disciplina de ocio y recreación puede auxiliar en el desarrollo de la persona con Síndrome de Down; Se verificará si la disciplina de ocio y recreación, ayudará al proceso inclusivo de la persona con Síndrome de Down, pues a través de la misma las actividades en clases son placenteras y al mismo tiempo dinámicas, lo que las hacen más divertidas. Por tratarse de una disciplina que proporciona varios beneficios, como la alegría, juegos utilizando el cuerpo, calidad de vida, facilidad de trabajo en grupo y el individual, espíritu competitivo y satisfacción en la realización de las actividades, se cree que los alumnos serán incluidos y todos beneficiados con esa planificación. Esta investigación es de cuño bibliográfico y traerá autores renombrados de la Literatura.

Palabras-clave: Inclusión. Sindrome de Down. Educación Física. Ocio y Recreación

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que o tema inclusão das crianças com Síndrome de Down nas escolas e na sociedade é um assunto permeado por muitas dúvidas, muitas discussões, as quais impedem o desenvolvimento de uma prática unificadora que realmente trabalhe a favor da verdadeira inclusão. Diante de tal realidade, este trabalho tem como objetivo estudar a Inclusão Escolar, mais especificamente, a inclusão da pessoa com Síndrome de Down, apontando para uma possibilidade de ensino por meio da disciplina de Lazer e Recreação.

Nesse sentido, partimos dos seguintes questionamentos: quem é a pessoa com deficiência intelectual- Síndrome de Down e quais são as suas habilidades? Qual o percurso histórico escolar da inclusão das pessoas com deficiência intelectual? Quais os benefícios que a Educação Física proporciona aos alunos incluídos na escola regular? Como a disciplina de lazer e recreação pode auxiliar no desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down?

Reconhecemos as condições precárias e o pouco apoio fornecido à educação via sistema político, econômico. No entanto, também sabemos da responsabilidade do educador e, principalmente, a responsabilidade do professor de Educação Física na escola e em suas atividades desenvolvidas. Além da busca por aprimoramento profissional para atender a nova demanda, o profissional do nosso tempo, precisa saber como propor a melhor alternativa para a realização de exercícios práticos que envolvam todos os alunos igualmente, respeitando as diferenças de cada um. Assim como pensamos na responsabilidade do professor, pensamos também na responsabilidade da formação desse mesmo professor, que deve encontrar em sua graduação e posterior especialização uma condição que lhe permita exercer a sua função na escola sem que haja exclusão.

A disciplina de lazer e recreação, como o próprio nome já diz, trata de aulas com muitas atividades prazerosas e ao mesmo tempo dinâmicas, fazendo com que as mesmas se tornem mais divertidas. É claro que por trás disso tudo, existe todo um planejamento para ser seguido, no qual o professor o segue. A mesma proporciona vários benefícios, como a alegria, brincadeiras utilizando o corpo, qualidade de vida, facilidade de trabalhos em grupo e o individual, espírito competitivo e satisfação na realização das atividades.

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Para que seja compreendido o momento atual da Educação Física é necessário considerar suas origens no contexto brasileiro, abordando as principais influências que marcam e caracterizam esta disciplina e os novos rumos que estão se delineando. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (1997, p. 40) o trabalho na área da Educação Física tem seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento. Ou, dito de outro modo, a natureza do trabalho desenvolvido nessa área tem íntima relação com a compreensão que se tem desses dois conceitos.

Por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria das pessoas com deficiências foram (e são) excluídos das aulas de Educação Física. A participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social. É fundamental, entretanto, que alguns cuidados sejam tomados. Em primeiro lugar, deve-se analisar o tipo de deficiência que esse aluno tem, pois existem diferentes tipos e graus de limitações, que requerem procedimentos específicos. Para que esses alunos possam freqüentar as aulas de Educação Física é necessário que haja orientação médica e, em alguns casos, a supervisão de um especialista em fisioterapia, um neurologista, psicomotricista ou psicólogo, pois as restrições de movimentos, posturas e esforço podem implicar riscos graves (PCN'S 1997, p. 41).

Outro aspecto importante mencionado no texto que orienta o trabalho da Educação Física são as situações de vergonha e exposição nas aulas de Educação Física, pois a maioria das pessoas com deficiência tem traços fisionômicos, alterações morfológicas ou problemas de coordenação que as destacam das demais. A atitude dos alunos diante dessas diferenças é algo que se construirá na convivência e dependerá muito da atitude que o professor adotar. É

possível integrar essa criança ao grupo, respeitando suas limitações, e, ao mesmo tempo, dar oportunidade para que desenvolva suas potencialidades (PCN'S 1997, p. 41).

A aula de Educação Física pode favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte da pessoa com deficiência e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos. Nesse trabalho entendemos que a Educação Física possui um papel fundamental no desenvolvimento intelectual e motor dos alunos, pautada na educação inclusiva e diversidade dos alunos, respeitando suas diferenças individuais e suas habilidades. Os benefícios advindos da inclusão na modalidade da Educação Física Adaptada em escolas, repercutem nos aspectos motores, psíquicos, físicos e sociais não somente para o aluno com deficiência, mas também contribui para a construção de uma sociedade cada vez mais pluralista e inclusiva, que sabe respeitar e conviver com as diferenças sejam elas quais forem.

2.1 A DISCIPLINA DE LAZER E RECREAÇÃO

As civilizações antigas não tinham um nome para lazer no sentido que o entendemos hoje. É verdade que o jogo e o brinquedo são fatos tão ou mais antigos do que o homem. Um livro antológico é Homo Ludens, escrito por um historiador cultural holandês, Johan Huizinga em 1971. Huizinga (1971) refere-se claramente a esta questão, afirmando o jogo é fato mais antigo que a cultura, afinal, os animais brincam antes mesmo de os homens os ensinarem a tanto. Ao que tudo indica existem duas grandes vertentes que explicam a gênese e a formação do lazer moderno.

Existiria, segundo Barreto (2002), duas grandes vertentes que explicariam a gênese e a formação do lazer moderno. A primeira e a mais conhecida, consiste, em buscar no passado os fatores históricos, sociais, econômicos, entre outros que produziram de alguma maneira, o lazer nas diferentes sociedades. É o caso, por exemplo, de autores como Dumazidier (1977 apud BARRETO, 2002), com o que ele chama de "a dinâmica produtiva do lazer", ou seja: o progresso científico e técnico leva ao aumento do tempo livre, bem como as mudanças socio-culturais conduzem a uma regressão dos controles institucionais e a emergência de um novo desafio social do indivíduo de dispor de si próprio.

A segunda tendência a retratar o momento histórico, particularmente no Ocidente, em que uma concepção ideológica estruturada se manifestou com relação ao lazer. Tal fenômeno se articularia então a três movimentos históricos: 1. a ideologia do lazer racional na Inglaterra a partir de meados do século passado; 2. ao pensamento social americano do início deste século; 3. as concepções do momento trabalhista, tendo em vista a redução da jornada de

trabalho ocorrida entre o final do século passado e meados deste século. Do brinquedo, do jogo ao lazer moderno um longo processo ocorreu.

Para melhor entende-los, torna-se necessário compreender as formas pelas quais os homens viveram seus múltiplos tempos, em especial o tempo de trabalho e o tempo de não-trabalho. Mais do que isso, torna-se necessário entender como e quando os homens passaram a separar, no seu cotidiano, estes diferentes tempos. Vale alertar que essa "transição" é relativa; de um lado tanto o brinquedo e as brincadeiras continuam existindo em sua especificidade, como também o jogo; de outro lado, formas relacionadas a indústria do turismo e do entretenimento colocam dimensões novas e peculiares ao lazer de nossos dias.

Portanto o lazer é o período de tempo livre de que se pode dispor para realizar, sem obrigação de tempo e lugar, qualquer atividade capaz de avaliar o estresse e dar prazer. Por extensão, atividade praticada durante esse tempo. Para Dumazidier (1977) , é no interior das práticas de lazer e por meio delas que os homens, conscientemente ou não, realizam-na na extensão de suas possibilidades e críticas de sua vida cotidiana.

Mais ou menos nas décadas de 50 e 60, alguns hospitais e centros de reabilitação física começaram a oferecer programas de lazer e recreação para seus pacientes. Esses programas não chegaram a constituir setores ou departamentos específicos, e geralmente eram coordenados por voluntários em conjunto com profissionais (Enfermeiros, assistentes sociais, ICPG Instituto Catarinense de Pós-Graduação – www.icpg.com.br 8 terapeutas ocupacionais entre outros). Era uma coisa muito informal , intermitente, interna (dentro da instituição), e, principalmente, fechada somente para os pacientes . Quando as pessoas com deficiência começaram a sair de casa , ou da instituição para usufruir seu direito do seu lazer e recreação (Sassaki,1980), descobriram que praticamente todos os lugares eram inacessíveis : cinemas , teatros, museus , restaurantes, hotéis e assim por diante.

Ademais no passado não se reconhecia que as atividades de lazer e recreação tivessem a mesma importância, por exemplo da fisioterapia . Estudos nos anos 80 , indicam que o lazer e a recreação são fatores importantes no processo de reabilitação e que pessoas bem sucedidas no trabalho tinham antes desenvolvido habilidades de lazer.

Estes estudos parecem concluir que a prática do lazer de variados tipos podem melhorar o desempenho numa ampla gama de áreas, tais como a saúde, a resistência física, a motivação e a auto-imagem. Barreto (2002) propõe acampamentos, caminhadas em trilhas e escaladas de montanha, para desenvolver as áreas supra citadas, dentro de uma abordagem clínica.

Ressalta-se, no entanto, que hoje em dia, é compromisso da escola por meio do seu planejamento oferecer por meio da disciplina de educação física programas que estejam em conformidade com a legislação federal. Segundo Winnick (2004, p.11) “os professores devem estar preparados para educar as crianças da melhor maneira possível, em ambientes educacionais regulares”. Afirma, também, que deve ser apoiada a educação no ambiente mais normal ou integrado possível.

As salas de recurso localizadas em algumas escolas comuns, são dotadas de recursos materiais especiais e professor especializado. Visam atender alunos com deficiência auditiva, intelectual, visual, física e alunos com múltiplas deficiências. Seu trabalho é paralelo ao realizado na classe de origem do aluno e se destina a apoiá-lo, tentando integrar o aluno com deficiência em seu próprio meio, evitando situações segregadas. Nas escolas que não contam com tais salas, cabe ao professor propiciar situações integradoras ou inclusivas.

Segundo Edler Carvalho (1998, p.170) na escola, "todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente". Sabemos também que nem todas as escolas estão preparadas para receber o aluno com alguma deficiência e por vários motivos, entre eles, porque os professores não se sentem preparados para atender adequadamente as necessidades daqueles alunos e porque os escolares que não têm deficiência não foram preparados sobre como aceitar ou brincar com os colegas com deficiência.

Segundo Duarte e Werner (1995), a Educação Física Adaptada "é uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais". Nota-se que, é dada toda uma atenção especial para as características da clientela atendida nas aulas de Educação Física, as quais precisam de atenção diferenciada, assim julga-se necessário um planejamento estruturado que viabilize tanto o acesso, como também a permanência de todos os alunos nas atividades. Ressalta-se que esse planejamento deverá contemplar os métodos que priorizam o exercício físico adaptado às habilidades e necessidades de cada um. As atividades lúdicas e também a socialização dos alunos deverão estar pautados tanto na inclusão, como também na Educação Física Adaptada. Acredita-se que por meio da educação física, as pessoas com deficiência terão sua autoestima elevada, seus aspectos cognitivos respeitados e, ainda seu desenvolvimento afetivo-social e motor que possibilitará o alcance do desenvolvimento global de todos os alunos inseridos nesse processo de inclusão.

2.1.2 Por uma prática inclusiva dispensada aos alunos com síndrome de down nas escolas comuns

2.1.3

É sabido que uma boa educação é um bem enorme que produz benefícios pessoais durante toda a vida. Em se tratando de uma educação dispensada à pessoa com síndrome de down não é diferente. Além de transmitir conhecimento, a escolarização é um passo fundamental no desenvolvimento afetivo e no processo de socialização. O processo inclusivo caracterizado pela convivência com pessoas de diferentes origens e formações em uma escola regular e aberta para as diferenças pode ajudar ainda mais as pessoas com síndrome de Down a desenvolverem as suas capacidades.

Antigamente, acreditava-se que as pessoas com síndrome de Down nasciam com uma deficiência intelectual severa e não havia muitas saídas, pois o olhar estava voltado apenas para o diagnóstico. Hoje, sabe-se que o desenvolvimento da criança depende fundamentalmente da estimulação, do enriquecimento do ambiente no qual ela está inserida e do incentivo das pessoas que estão à sua volta. Com apoio e investimento na sua formação, os alunos com síndrome de Down, assim como quaisquer outros estudantes, têm capacidade de aprender. É importante destacar que cada estudante, independentemente de qualquer deficiência, tem um perfil único, com habilidades e dificuldades em determinadas áreas. No entanto, algumas características associadas à síndrome de Down merecem a atenção de pais e professores, como o aprendizado em um ritmo mais lento, a dificuldade de concentração e de reter memórias de curto prazo.

Segundo Fritzen (1998) as chamadas dinâmicas de recreação e integração se encaixam muito bem na prática inclusiva com crianças com Síndrome de Down no campo das relações humanas e servem para integrar a pessoa no meio social, desenvolver o conhecimento mútuo e a participação grupal, a busca da convivência com colegas da mesma idade, desenvolver ocupação para o tempo ocioso, adquirir hábitos de relações interpessoais, desinibir e desbloquear, desenvolver a comunicação verbal e não-verbal, descobrir habilidades lúdicas, desenvolver adaptação emocional, descobrir sistemas e valores, dar evasão ao excesso de energia e aumentar a capacidade mental e muito mais.

Os profissionais da Educação Física começam a se preocupar com atividade física e o esporte para pessoas com defriciência apenas por volta dos anos 50. Ferreira (2010) afirma que o enfoque inicial para a prática eram os programas denominados “ginástica médico-

curativa" e tinham a finalidade de prevenir ou curar doenças, utilizando para tanto exercícios corretivos, de prevenção e relacionados com a reabilitação.

As crianças com síndrome de Down precisam de muitos estímulos desde que nascem. E uma boa forma de estimular os pequenos é através da estimulação precoce, das brincadeiras lúdicas, enfim de um ensinar que envolve o toque, a atenção e visa o desenvolvimento integral É assim que meninos e meninas aprendem a socializar, adquirem conhecimentos que estimulam a cognição, além de desenvolverem habilidades motoras e de comportamento.

A educação física e, principalmente a disciplina de lazer e recreação podem auxiliar no processo inclusivo desde que sejam planejadas atividades que visem o desenvolvimento integral e possibilitem a todos os alunos o alcance de suas potencialidades. Abaixo serão listadas algumas atividades que podem ser aplicadas, as mesmas foram lidas em Fritzen (1998, p. 41)

> 1. Com a criança em pé, estimule-a a andar para os lados.
> 2. Andar como na música "Marcha soldado". Ou seja, levantando o joelho até o peito enquanto anda, como se subisse pequenos degraus.
> 3. Brincar de andar como gente com pressa, de robô (ficando duro) e boneco de pano (ficando mole).
> 4. Construir um caminho para a criança andar no seu interior. Ele pode ser um túnel com móveis ou outros objetos no chão. A largura deve ser diminuída aos poucos, conforme a criança estiver mais segura.
> 5. Colocar objetos numa escada ou sofá e incentivar a criança a subir e pegá-los. Este é um treino para subir escadas mais tarde.
> 6. Alguns brinquedos são úteis para o desenvolvimento, como fazer um cavalinho de pau de um cabo de vassoura e triciclos de plástico, que são encontrados facilmente. .
> 7. Dançar.
> 8. Colocar objetos sobre uma mesa e estimular a criança a pegá-los, de modo que ela cruze com o braço a frente do corpo, com um movimento de braços e também do tronco.

Percebe-se que não são necessários grandes investimentos financeiros para favorecer o processo inclusivo, pois ele depende é da entrega do profissional que atua com objetivos claros e trabalha em cooperação com o professor da sala de aula. A disciplina de lazer e recreação favorece o contato, a integração, a socialização entre colegas, uma vez que brincando são percebidas questões relacionadas à afetividade.

Algo importante de ser mencionado é a importância de realizar brincadeiras organizadas, com o intuito de acalmar, concentrar e desenvolver. Atividades que anteriormente eram desenvolvidas podem ser reformuladas para o alcance dos objetivos relacionados ao processo inclusivo. Um exemplo é a brincadeira "cuca achou" a qual pode ser reformulada e transferida a experiência para outros objetos, isto é, escondendo brinquedos sob panos e travesseiros e estimulando a procura por tais objetos. Durante os jogos é importante sempre reforçar as vitórias, estimulando sempre as crianças a não desistir. Pode haver um

processo de parceria, um exemplo seria facilitar chamando a atenção da criança quando esconde os objetos, e fazendo os movimentos mais lentamente.

Utensílios simples como caixas e recipientes de vários tamanhos podem ser utilizados para brincar de encaixar e guardar coisas dentro. Isso, além de ajudar a coordenação manual da criança, proporciona uma noção mais apurada da forma e tamanho dos objetos, através do contato com os materiais.

A bola é um meio rico de brincar com a criança. Vale considerar as fases de desenvolvimento no jogo, portanto é importante sempre iniciar no modo mais simples para ir até o mais complexo, uma forma com a bola é iniciar o jogo apenas com duas pessoas (criança e mais um pessoa), num jogo de dar e receber a bola, rolando-a no chão. Aos poucos, quando a criança já tiver compreendido a brincadeira, pode-se ir ampliando o jogo e mudando os objetivos para que haja sempre muitos desafios e conquistas. Depois você pode sofisticar o jogo, isto é, começar a introduzir algumas regras, por exemplo: passar a bola de uma pessoa para outra numa sequencia pré-determinada; jogar bola de pé e chutar para determinadas pessoas; bater a bola no chão antes de jogá-la; e uma variedade incrível de jogos que você pode criar.

Embora atualmente alguns aspectos da Síndrome de Down sejam mais conhecidos e eles tenham melhores chances de vida e desenvolvimento, uma das maiores barreiras para inclusão social desses indivíduos ainda é o preconceito. Geralmente o preconceito é gerado por falta de informação, e até mesmo por insegurança por parte das pessoas, o ser humano tende a temer aquilo que não conhece. É por esse motivo que a inclusão de crianças com deficiência nas escolas de ensino regular é tão importante, pois serão introduzidas da maneira mais natural possível essas pessoas na vida das crianças tidas como “normais”, e assim criara um pensamento mais consciente em nossos filhos. Werneck (1993, p.56) diz que “evoluir é perceber que incluir não é tratar igual, pois as pessoas são diferentes! Alunos diferentes terão oportunidades diferentes, para que o ensino alcance os mesmos objetivos. Incluir é abandonar estereótipos”.

Quando falamos em inclusão, é importante assinalar que não estamos nos referindo a um modismo, ou apenas à tendência mais recente na educação. A educação inclusiva não surgiu por acaso, é fruto de um momento histórico e faz parte de um sistema social e econômico em transformação.

Na essência, a escola é um lugar privilegiado de educação, ainda que a realidade da escola atual diga o contrário. Uma escola que privilegia o prazer de ensinar inspira o prazer de aprender. Um processo de ensino-aprendizagem embebido do espírito lúdico será muito mais

significativo, portanto mais rico e fértil tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Valorizando o lúdico (essência da recreação), espaço intermediário de elo entre a relação da criança com a realidade interna e entre a criança e a realidade externa ou compartilhada, a escola pode fomentar o enriquecimento das experiências da criança e ajudá-la a encontrar uma relação operante satisfatória com o mundo (WINNICOTT, 1997).

Emerique (2004) sugere que o professor deveria permitir-se vivenciar o lúdico, interagir com as crianças, viajar com elas na sua imaginação, superar a mesmice das aulas expositivas sempre iguais e monótonas, perguntar do que desejam brincar, descobrir o aprendizado ali onde o conhecimento programado a priori não acontecesse. Resgatar, assim, para o processo de ensino e aprendizagem o mesmo espírito aventureiro que tinham quando brincavam de esconde-esconde, caça ao tesouro e tantas outras, resgatar o entusiasmo de satisfazer a busca com prazer e o sabor do saber compartilhado. A Educação tomada nesses termos possibilita o acolhimento da recreação e, consequentemente, da ludicidade na escola.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, as discussões em torno dos objetivos da Educação Física escolar que circundam a área, apontam para a necessidade de se democratizar as aulas de Educação Física na escola, ou seja, de se possibilitar o acesso de todos os alunos. Se a Educação Física é parte integrante do currículo escolar, é um direito de todo aluno que passa pela escola vivenciá-la ativamente.

É visível o desafio do professor no ensino da Educação Física, pois esse precisa pensar em um planejamento democrático de suas aulas, envolto pela diversificação de práticas, com a proposta de uma educação para a cidadania, voltada para o todo que envolve os sujeitos. Ele tem em suas mãos turmas mistas (meninos e meninas), heterogêneas (gordinhos, mais habilidosos, menos habilidosos, magros, altos, pessoas com deficiência etc), sua disciplina envolve uma diversidade de conteúdos (até pouco tempo era somente o esporte e, basicamente, o futebol, o basquete, o vôlei e o handebol – as vezes o atletismo). O professor precisa ainda estar atento aos diferentes interesses e necessidades individuais e coletivas, articular-se com os outros componentes curriculares, não perder de vista o projeto educacional da escola.

Torna-se necessário que o professor modifique suas estratégias de ensino, reveja os conteúdos, conheça a realidade (quem seus alunos, conheça a escola e sua proposta educacional, conheça a comunidade, suas necessidades e interesses). Por esse viés é importante que o professor conceba o processo de ensino-aprendizagem como o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, tendo por finalidade alcançar determinados

resultados, ou seja, o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e competências, considerando para isso o nível atual de conhecimentos, experiências e desenvolvimento intelectual dos alunos.

Cabe ao professor de Educação Física conscientizar-se de que a ação educativa atua por meio de saberes e modos de agir, tais como conceitos, teorias, habilidades, técnicas, procedimentos, estratégias, atitudes, crenças, valores, preferências, adesões, que precisam ser internalizados pelos indivíduos como condição de continuidade da sociedade e produção de outros saberes e modos de agir. Esses princípios são importantes para que as aulas de Educação Física efetivamente se transformem num espaço democrático, inclusivo em que pessoas com deficiência ou não e professor convivam de modo compartilhado a construção de conhecimentos, habilidades e competências.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. **O que é deficiência intelectual ou atraso cognitivo?** São Paulo, 2007. Disponível em:

APAE São Paulo. **O que é Deficiência Intelectual?** 2008. Disponível em: . Acesso em: 10 out. 2016.

BARRETO, Luciana Riemer da Cruz Sidirley de Jesus. **A importância do lazer na inclusão da pessoa portadora de deficiência mental na sociedade**. Associação Educacional Leonardo da Vinci Curso de Especialização em Psicopedagogia. Instituto Catarinense de Pós-graduação, 2002. Disponível em: http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-01.pdf. Acesso em 5 nov. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

DICIONARIO DE LINGUA PORTUGUESA. Disponível em: https://www.dicio.com.br/diferenca/. Acesso em 5 nov. 2016.

DICIOÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: https://www.dicio.com.br/identidade. Acesso em 5 nov. 2016.

DUARTE, E.; WERNER, T. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. In: **Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância**. Rio de Janeiro: ABT: UGF, 1995, v. 3.

DUMAZIDIER, J. **Sociologia Empírica do Lazer**. São Paulo, Perspectiva, 1977.

EDLER CARVALHO, R. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA Ed., 1998

EMERIQUE, P. S. **Brincaprende:** dicas lúdicas para pais e professores. Campinas: Papirus, 2003

FRITZEN, SILVINO JOSÉ, Dinâmicas de Recreação e jogos. Rio de Janeiro: Petrópolis,1998.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary L. E. **Ciranda da Inclusão: Esclarecendo as Deficiências**. São Paulo: Ciranda Cultural. (ANO NÃO INDICADO NA OBRA).
HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo, Perspectiva, 1971.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- **Declaração de Salamanca**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: Acesso em 5 nov. 2016.

PEREIRA, Olívia et al**. Educação especial: atuais desafios**. Rio de Janeiro : Interamericana, 1980. Cap. 1, p.1-13: **Princípios de Normalização e de Integração na educação dos excepcionais.**

PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL. **Cartilha das pessoas com deficiência**. Caxias do Sul disponível em: www.caxias.rs.gov.br/conselhopessoasportadorasdeficiencia/cartilha. Acesso em 5 nov. 2016.

RODRIGUES, Davi (Org). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus. 2010

RODRIGUEZ, Fernanda Travassus. **O individuo com Sindrome de Down e a inclusão familiar.** Disponível em: www.portalsindromedeDown.com/inclusão. Acesso em 5 nov. 2016.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física Inclusiva na escola: Em busca de uma escola plural.** Rio de Janeiro: Sprint,2009.

SILVA, Rita de Fátima; JÚNIOR, Luiz S.; ARAÚJO, Paulo F. **Educação Física Adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional**. São Paulo: Phorte,2008.

VIÉGAS, C. M. C.; CARNEIRO, M. A. Educação profissional: indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro:WVA,1997.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICK,Joseph. (Ed) **Introdução à Educação Física e Esportes Adaptados**. In: Winnick, Joseph. Educação Física e Esportes Adaptados. Trad. Fernando Augusto Lopes. Barueri (SP): Manole, 2004, p.3-19.

GRUPO DE TRABALHO:

Memória, Identidade e Cultura nos espaços educacionais formais e não-formais

FEST VIN – FESTA DA CULTURA ITALIANA: A IDENTIDADE DOS MORADORES DA COMUNIDADE SÃO PIO X – KM 20

Aline Tortora de Oliveira[1]
Sônia Maria dos Santos Marques[2]
Maria de Lourdes Bernartt[3]

Resumo: O artigo apresenta a Comunidade São Pio X – Km 20 de Francisco Beltrão, Paraná, como local que realiza uma festividade italiana, a Fest Vin, há vinte e um (21) anos. A festa é parte das vivências e experiências dos moradores, sendo importante, por (re) apresentar os costumes do local. Para que a festa aconteça, é necessária uma parceria entre os moradores, Escola Basílio Tiecher e Igreja Católica. Juntos, apresentam aos grupos de circunvizinhança a identidade assumida, sendo demarcada a cultura italiana como a predominante. Estabelecemos a seguinte problemática: Qual é o papel da escola em relação à festa? Para responder ao problema, temos como objetivo entender o surgimento da festa, sua permanência e suas potencialidades de discussão no espaço escolar. Utilizamos a metodologia etnográfica, juntamente com os seguintes instrumentos de coleta de dados: a) observação e descrição; b) registro fotográfico; c) análise documental; d) Diário de Campo; e) entrevistas narrativas. Como aporte teórico, utilizamos as contribuições de Bauman (2005), Geertz (1981), Marques (2008), entre outros. A partir do material coletado e inserção na comunidade, percebemos que a festa é um patrimônio imaterial e a partir dela os moradores buscam em suas memórias a valorização dos antepassados e suas histórias.

Palavras-chave: Comunidade São Pio X. Cultura e Identidade. Festa Italiana. Escola Basílio Tiecher.

FEST VIN – ITALIAN CULTURE PARTY: THE COMMUNITY SÃO PIO X – KM 20 RESIDENTS IDENTITY

Abstract: The article presents the São Pio X – Km 20 community from Francisco Beltrão, Paraná, as the place for an Italian party, Fest Vin, that has been promoted for twenty-one (21) years. The party is part of the experiences and residents' experiences, being important, bt (re)presenting the customs of the place. To occur the celebration, a partnership is needed among the residents, Basilio Tiecher School and Catholic Church. Together, they present the assumed identity of the surrounding groups, with the Italian culture as the predominant one. We establish the following problem: What is the role of the school in relation to the party? To answer the problem, we aimat understanding the appearance of the party, its permanence and

[1]Mestre em educação. Graduada em Pedagogia e Artes Visuais. Pedagoga em Projeto de Extensão na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. E-mail: alinetortoradeoliveira@hotmail.com
[2]Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão. Docente no curso de Pedagogia e mestrado em educação. Grupo de estudos Etno – Culturais. E-mail. mrqs.sonia@gmail.com
[3]PhD em Educação. Doutorado e Mestrado em Educação. Professor Associado 1, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Campus Pato Branco. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR). Grupo de pesquisa (caso houver). Órgão de fomento (caso houver). E-mail. marialbernartt@gmail.com

its potential for discussion in the school space. We use the ethnographic methodology, with the following instruments of data collection: a) observation and description; b) photographic record; c) documentary analysis; d) Field Diary; e) narrative interviews. As theoretical grounding, we used the contributions of Bauman (2005), Geertz (1981), Marques (2008), among others. From the material collected and inserted in the community, we realize that the festival is an immaterial heritage and from it the residents seek in their memories the appreciation of their ancestors and their stories.

Keywords: São Pio X community. Culture and Identity. Italian party. Basilio Tiecher School.

1 INTRODUÇÃO

A comunidade São Pio X – Km 20, é um distrito do município de Francisco Beltrão e possui aproximadamente 447 moradores. Desde o início do primeiro povoado conhecido por "Serra da Vitória", os moradores demostraram interesse na construção de um espaço para seus filhos estudarem, na residência do professor Palotino Teixeira, surgiu a primeira escola do lugar, posteriormente com a ação da Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO), construíram a Escola Basílio Tiecher. Na atualidade, a escola atende alunos provenientes de 19 comunidades vizinhas, somando no ano de 2017, um total de 235 matrículas.

Estudamos nesta escola desde as séries iniciais até a conclusão do ensino fundamental e percebemos que a festa da cultura italiana, era presente no espaço escolar devido as apresentações do grupo de dança. Com o passar dos anos, percebemos o potencial que esta festa possui enquanto cultura do grupo, buscamos então, identificar as ações da escola em prol da festa.

É predominante a afirmação dos moradores, que a origem étnica italiana demarca a cultura local, desta maneira, instituíram uma festa para rememorar o passado dos imigrantes e com os lucros realizarem as melhorias na comunidade. Entrevistamos[4] alguns moradores e a partir destas narrativas apresentamos as informações do artigo.

A temática cultura italiana é bastante explorada na região, porém, com muitas possibilidades e problemáticas possíveis de investigação. A partir das contribuições de Geertz (1981, p. 24), compreendemos que a cultura é um sistema entrelaçado de signos interpretáveis, "a cultura é pública porque o significado o é" e ainda que,

> [...] a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1981, p. 24).

[4] As entrevistas estão autorizadas através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Autorização de Uso de Imagens. Os entrevistados autorizaram o uso do seu nome e suas entrevistas.

Dessa maneira, a cultura é considerada abstrata, mas por meio dela a humanidade organiza suas vivências do dia a dia. A cultura faz parte da vida social e todos fazem parte de uma cultura, já que nascemos situados culturalmente. Guimarães (2003, p. 99) afirma que ao falarmos de cultura, falamos também de uma "determinada cultura étnica – a cultura italiana, a cultura negra, a cultura baiana, falamos em culturas nacionais, em cultura brasileira e em culturas raciais" e diante disso, pensarmos na elaboração do artigo para registrar traços da história e cultura da Comunidade São Pio X.

Utilizamos etnografia como metodologia e sabemos que realizar pesquisa etnográfica é observar "os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação" (MATTOS, 2011, p. 51). Concordamos com Mattos, e consideramos que a observação é indispensável no fazer etnográfico, pois, são nestes momentos que compreendemos as ações cotidianas dos moradores e de alguma forma produzimos a legitimidade para descrever o observado.

Compreender a cultura e a identidade de um grupo são atividades complexas, por isso, destacamos os aspectos de identificação e pertencimento dos sujeitos e suas relações com os lugares, suas histórias, crenças e sua composição étnica. Tais marcadores revelam sua construção identitária e as escolhas culturais que esses grupos elaboram.

Construir uma identidade, é uma afirmação, uma escolha relacional sobre o que desejamos ser. Os grupos quando constroem e afirmam uma identidade, buscam sentimento de pertença que os faça parte de um coletivo. Desta forma percebemos que,

> A identidade é formada por uma memória coletiva, é um sentimento em comum que une as pessoas e preserva de forma peculiar os fatos de determinada comunidade. Manter a identidade significa algo vital para que as pessoas se sintam seguras, unidas, seja por um território em comum ou costumes e hábitos, que lhes indiquem suas origens, para lhes referenciarem diante das diversidades sociais existentes atualmente (SCHNEIDER, 2012, p. 15).

Assim a autora nos faz perceber que construir uma identidade é construir um vínculo social, e na mesma perspectiva Bauman (2005, p. 35) afirma que "o anseio por identidade vem do desejo de segurança [...]", e este movimento se fortalece quando os sujeitos sentem a afirmação de outros movimentos identitários. Na comunidade em estudo, os moradores realizam uma festa da cultura italiana, como uma forma de mostrar que na comunidade prevalece as origens étnicas italianas, porém, no dia a dia está identidade não é assumida por todos os moradores.

A identidade italiana é afirmada por grande parte dos moradores, é durante os preparativos da festa que percebemos a intensidade de tal argumentação. A seguir, passamos a compreender a festa e seu potencial cultural.

2 SUBTÍTULO 1 – A Festa da Cultura Italiana

A festa é preparada por todos os grupos da comunidade, e a principal intenção é mostrar os costumes da origem étnica predominante no local. Para a entrevistada Cleide Vissotto Prolo, "quando nossos pais vieram do Rio Grande do Sul, eles foram se juntando por origens, claro que sempre houve a mistura do caboclo que na época eles diziam, com o italiano, mas aqui as raízes foram italianas porque a maioria da população era italiana, [...] hoje já é uma miscigenação bastante grande", e a festa italiana aconteceu justamente por ser a origem predominante no início da formação da comunidade.

Isso porque, segundo Morigi, Albuquerque e Massoni (2013, p. 7 - 8), "a cultura e a memória são os elementos que fazem com que as pessoas se identifiquem umas com as outras; formam a identidade cultural de um grupo social. E a cultura liga-se à representação porque está relacionada à partilha de significados". Percebemos que a comunidade se une em prol do preparo da festa reforçando e assumindo tal identificação com esta cultura através da festa.

Para Marques (2008, p. 89), "as festas são momentos privilegiados, nos quais o sagrado e o profano (sobre)vivem e, enraizados no corpo social, constituem-se como expressão do desejo de estar junto". Por acreditarmos que a festa é um espaço que reúne as pessoas e proporciona o estar junto, buscamos entender a preocupação dos moradores em afirmar a identidade étnica predominante na comunidade.

De modo geral, o município de Francisco Beltrão pode ser identificado pelas múltiplas identidades e aspectos identitários que os moradores afirmam, sendo que a festa, realizada na comunidade, é um destes marcadores. Para tanto, Briskievicz menciona:

> Visualizamos que, aspectos identitários, herdados de gerações passadas permanecem de forma clara no cotidiano dos beltronenses, até nos dias atuais, como na alimentação: polenta, massas, vinhos, salame, queijos; objetos da vida diária como mesas, armários, camas, ferramentas; livros e fotos guardadas pelas famílias como forma de preservação da memória e podem ser utilizadas como fontes de informações sobre suas vidas; as linguagens; as práticas religiosas: igrejas/templos, santos, canções, festas típicas em Francisco Beltrão como: Festa e Concurso Regional do Vinho, Baile Queijos e Vinhos, Festi Vin, jantares italianos, entre outros [...] (BRISKIEVICZ, 2012, p. 141).

A festa torna-se elemento que caracteriza a identidade local da comunidade, e tal afirmação é percebida no município, pois a singularidade das ações no preparo da festa, reforça os costumes do local.

De acordo com Giacalone (1998, p. 128), "a festa exprime um tempo cíclico, definido pelas estações do ano, pela colheita, pela chuva; [...]". Relacionamos tais afirmações com a realização da festa, pois ela foi planejada na estação do inverno (final de junho até início de setembro), por ser um período de maior consumo de vinhos, sendo o mês de agosto escolhido para a sua realização. Segundo Aurélia Becchi Bósio, a festa começou no inverno e "gente que inverno, porque é agosto gente, porque sempre, sempre ela foi em agosto". Outro fator importante é a data em que os vinhos estão prontos para o consumo. Após a colheita das uvas, durante o mês de janeiro, inicia-se o processo de preparo de transformação da fruta em vinho. É necessário, no mínimo, uns três meses e meio para a fermentação e, assim, que esta etapa estiver pronta faz-se o engarrafamento da bebida, sendo necessário mais uns três meses para que o vinho possa acentuar o sabor e, aí sim, possa ser consumido.

Com o passar dos anos, ficou decidido que a festa aconteceria no primeiro sábado do mês de agosto. Assim, Giacalone menciona que a festa:

> "[...] é uma instituição sujeita a mudanças, transformações, perdas e hibridizações, como qualquer estatuto do viver coletivo. É uma expressão cultural do grupo, e como tal não é uma categoria imóvel, supradeterminada pelas estruturas sociais, mais uma instituição profundamente enraizada na vivência de grupo e, por isso, densa de regras e de símbolos (GIACALONE, 1998, p. 135).

Da mesma forma em que a identidade e a cultura não são fixas, as ações em prol da festa também sofrem alterações. A festa é desenvolvida por pessoas e cada grupo ressalta diferentes características, as quais querem desenvolver na festa. Esta festa foi criada a partir do projeto "Nossas Raízes" e a seguir saberemos como surgiu a Fest Vin.

3 SUBTÍTULO 2 - O projeto Nossas Raízes e a Festa da Cultura Italiana - Fest Vin

O projeto intitulado Nossas Raízes[5] foi desenvolvido pelo Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão, em 1996, com intuito de promover festas étnicas e

[5] Durante todo o processo de pesquisa, buscamos encontrar uma cópia do "Projeto Nossas Raízes", mas infelizmente não tivemos acesso a ele. Procuramos no Departamento de Cultura, dependências da Prefeitura, bem como com a entrevistada Maria de Lourdes Pazzini e Escola Basílio Tiecher, e nada conseguimos. Após realizarmos a entrevista com Maria de Lourdes, solicitamos informações sobre onde poderíamos encontrar uma cópia do projeto Nossas Raízes, desenvolvido por ela enquanto vereadora do município, e ela nos informou, que não tinha guardado cópia dele e que talvez estivesse na prefeitura. Novamente buscamos informações no Departamento de Cultura e não encontramos tal documento. Em outro momento, fomos até a prefeitura no setor de arquivo de projetos e mais uma vez não o encontramos. (Diário de Campo, 2017).

culturais em algumas comunidades do interior, além da tentativa desse resgatar as identidades étnicas e os costumes gastronômicos de cada local. Com a implantação do projeto, as lideranças da escola e da comunidade São Pio X - Km 20, instituíram a tradicional Fest Vin, festa da cultura italiana.

Sobre a escolha do nome, afirma a entrevistada Maria de Lurdes Pazzini, que seu esposo"[...] Pazzini fazia aulas de italiano com a irmã Laura e ela ajudou a construir o nome Fest Vin". A festa se manteve com o mesmo nome, mas percebemos uma variação na sua grafia, pois durante as primeiras edições publicadas no Jornal de Beltrão e anotações das Atas das reuniões para organização da festa, verificamos tais questões.

Schneider (2012, p. 219) apresenta que "[...] a comunidade de São Pio X realiza a "Festi Vin" e a "Fest Vin", então, as duas formas de nos referirmos a Festa estão corretas". Para tanto, afirmamos que, no decorrer do texto, utilizaremos o nome "Fest Vin" para nos referirmos à festa.

Ressaltamos que, na língua italiana, a palavra festa permanece com a mesma escrita do português, alterando apenas quando está no plural, pois ao invés de festas passa a ser "feste". Por vezes, utiliza-se "festività" para festividades e "festeggiare" para a festejar. A palavra vinho, é traduzida "vino", sendo seu plural "vini". Contudo a tradução "Festa do Vinho", seria "Festa del Vino", porém compreendemos que o nome foi adaptado ao dialeto italiano, ou apenas excluiu-se a palavra del e a última letra de cada palavra, ficando então "Fest Vin".

Sabendo, que desde a primeira edição da festa, a escola participou da organização, buscamos saber qual é o seu papel nos dias atuais e mostraremos como esta atividade é preparada e vivenciada pela escola. Participamos das edições da Fest Vin de 2016 e 2017, acompanhando também as atividades desenvolvidas pela escola, sendo possível escrever sobre elas.

4 SUBTÍTULO 3 - A escola e a preparação para a festa: Ornamentação

No ano de 2016, nossa inserção na comunidade tinha papel diferente: acompanhar, observar e descrever as atividades do local. Conforme nosso planejamento, na manhã de sexta-feira, 5 de agosto, fomos até a comunidade para compreender o papel da escola na preparação da festa.

Ao chegarmos em frente ao portão, antes de entrarmos na escola, observamos a rampa coberta, com seu chão de peivers e seus muros laterais, com flores plantadas para embelezarem o caminho. Na medida em que começamos a subir, percebemos que o tempo

passou depressa, lembramos das aulas práticas da disciplina de Desenvolvimento Rural Sustentável (DRS), na qual nossa responsabilidade era preparar a terra, plantar e manter as flores da rampa.

Percebemos algumas modificações nos espaços, mas uma coisa não havia mudado, a escola continuava responsável pela organização do *hall* de entrada e de outras atividades para preparar o espaço para a festa. Para Cleide, "a escola sempre teve esta função decoração sempre foi de responsabilidade da escola, desde a primeira festa". Após dias de envolvimento e dedicação para pensar e executar tais ideias, as coisas tomaram forma, e, na véspera do evento, tudo estava tranquilo e sem euforia. As professoras que atuavam na coordenação da escola, finalizavam os últimos detalhes da decoração.

A decoração foi realizada com caixas de madeiras utilizadas para transportar frutas, fotografias antigas retiradas da internet, que buscavam simbolizar a cultura italiana e garrafas de vinhos vazias, envolvidas com fitas e barbantes, nas quais, no dia da festa, seriam inseridos um ramalhete de mosquitinhos.

Para os alunos, rotina normal, nos corredores alguns iam e vinham para tomar água, ir ao banheiro ou buscar materiais na sala onde estavam organizando e separando os materiais que levariam para fazer a decoração.

Enquanto olhamos a movimentação e a rotina da escola, deparamo-nos com o mural que estava no saguão da escola com uma frase exposta: "É impossível ser um bom artista sem saber manejar os instrumentos de sua arte! ", pensamos logo, é impossível realizar uma boa pesquisa sem conhecer o cotidiano destes moradores.

Ouvimos um barulho, era o sinal que indicava que estava no horário do intervalo, em seguida, as conversas e as risadas dos alunos, nos corredores, transformavam o espaço com sua vivacidade e movimentação. Os docentes reunidos na sala dos professores. Neste momento, optamos por observar os alunos e, enquanto alguns sentaram-se nos bancos do saguão para comerem o lanche oferecido pela escola, outros ficavam andando de um lugar para outro.

Andamos pela escola e percebemos as mudanças estruturais que recebeu após os anos que ficamos afastadas do lugar. O parquinho foi recentemente montado, e observá-lo nos trouxe a oportunidade de conversar com um grupo que estava lá, eram alunos do 9° ano. Questionamos se eles haviam ido até a Centro Social realizar alguma atividade. E a resposta da aluna foi: "Por enquanto ajudamos durante três aulas, a 4ª aula na segunda, e na quinta-feira as duas últimas". Perguntamos quais atividades realizaram e ela explicou: "Ficamos arrumando toalhas, tinha que separar por tamanho e cor e deixar em cima de cada mesa".

Pedimos ao grupo quem iria participar da festa; alguns com sorriso no rosto falaram "eu e toda minha família vamos ir para ajudar a trabalhar", enquanto outros comentaram, "não, este ano está muito caro, lá em casa somos em cinco, daí não dá". Tais diálogos, fizeram-nos lembrar que, enquanto aluna, também ajudávamos na preparação da festa.

O fim do intervalo chegou, com ele o sinal e todos saíram desesperados, uma correria só, filas para ir ao banheiro e tomar água para, posteriormente, aguardarem a chegada dos professores na sala.

Após o recreio fomos convidadas para irmos ao clube, juntamente, com quatro professoras. Elas carregaram as coisas no carro, e enquanto uma foi dirigindo, as demais foram andando a pé até o clube, com a missão de continuar o serviço do dia anterior. Ao chegarmos, chamou-nos a atenção as pinturas nas paredes internas: amarelo e verde, caracterizando o nome do clube - Centro Social Ouro Verde.

No horário em que chegamos, havia poucas pessoas ajudando nos afazeres da festa, duas mulheres na cozinha, duas lavando os panos de louça e aventais, uma mulher e dois homens na limpeza e acabara de chegar as quatro funcionárias da escola para fazer a decoração. Ao acompanhar as atividades da escola, percebemos a movimentação das demais equipes, e a mesa para o *buffet* começou a ser organizada.

Às 12 horas e 30 minutos todos dirigiram-se para suas casas para o almoço, retornando, o mais rápido possível, para finalizarem as tarefas do dia. Retornamos ao clube às 13 horas 15 minutos, e quatro mulheres já estavam na cozinha, sendo que duas já estavam também pela manhã.

Enquanto fomos olhar alguns detalhes da decoração, as mulheres, na cozinha, começaram a fritar o bacon, e logo o clube foi tomado pelo cheiro de bacon frito! Às 14 horas, as professoras da escola deram continuação na decoração do *hall* e colocaram algumas caixas amarradas nos pilares do clube e, nesta atividade, solicitaram a ajuda de um professo, funcionário da escola.

Além do professor, apenas outros quatro homens estavam ajudando nos afazeres da tarde, sendo que um deles ajudou a passar cera no assoalho principal do clube. Foram horas de trabalho, um homem e uma mulher passaram cera de joelhos, pois, três rodos de espumas não deram conta, ficando já destruídos no início. Foi um trabalho árduo, e, para eles, necessário. O resultado final ficou muito bom, uma vez que o desejado era ver o chão brilhando.

Na cozinha, os homens estavam temperando 200 kg de galeto e, após realizarem tal tarefa, chamaram a Cleide, responsável pela direção do clube, para identificar se o tempero estava bom.

Aproximadamente, às 15 horas, Almir Girardi, do Jornal de Francisco Beltrão, esteve no Centro Social entrevistando os trabalhadores e registrando o momento para publicar. As professoras, que estavam arrumando as decorações, foram fotografadas. Percebemos, assim, as contribuições do Jornal de Beltrão em prol da Fest Vin.

Fotografia 1: Preparativos da Escola para Vigésima Fest Vin

20ª FestVin

Hoje acontece a 20ª FestVin, festa da Cultura Italiana, no pavilhão do Centro Social Ouro Verde, do Km 20, e tem início às 19 horas com jantar, com animação do Grupo Bergamim, e após o jantar baile com o Grupo Sargytários.

Jéssica Schnell e Indiamara Ricardi Fagundes, professoras da Escola Basílio Tiecher, fazendo a decoração do pavilhão, em parceria com a igreja.

Fonte: Acervo Jornal de Beltrão, (06.08.16 - p. 13). Acesso em janeiro de 2018.

As professoras estavam colando as garrafas na caixa para evitar possíveis acidentes, e esta atividade demandou muito tempo devido à quantidade de caixas e garrafas a serem organizadas. Enquanto isso, os homens faziam a higienização das pipas nas quais seriam colocados os vinhos, deixando-as prontas para o uso.

A equipe da escola permaneceu até às 17 horas, deixando as demais atividades para o outro dia. Continuamos acompanhando os afazeres das demais pessoas até às 18 horas e trinta minutos, pois, na sequência, todos foram para casa, para tomar banho, mas afirmavam que logo retornariam. Às 19 horas e 30 minutos, o número de pessoas aumentou, a equipe da igreja mais os festeiros se reuniram para organizar os adesivos dos copos que seriam servidos os vinhos e montaram as mesas do buffet.

Na manhã de sábado, dia 06 de agosto de 2016 às 08 horas, os funcionários da escola chegaram para finalizar a decoração, uma vez que, neste dia, todos os funcionários foram chamados para ajudar nos preparativos, somando ao todo 19 profissionais.

Enquanto um grupo abraçou a causa, outros estavam a conversar sobre os mais diferentes assuntos, inclusive, combinados para o dia dos estudantes. a ser comemorado

na seguinte semana. A equipe da escola finalizou a ornamentação, colocaram as toalhas sobre as mesas e às 11 horas e 30 minutos, após o registro da fotografia, foram embora.

Fotografia 2: Equipe de professores e funcionários: ornamentação

Fonte: Registro, Aline Tortora de Oliveira, agosto de 2016

No ano de 2017, não foi diferente, meses antes da data da festa presenciamos a organização da escola. Assim que definiram o que iriam fazer, solicitaram utensílios velhos aos alunos, como chaleiras, bules, escorredor de macarrão para plantar flores e utilizar na decoração. Durante uma manhã em que fomos até a escola, presenciamos a coordenadora colando muitas flores em um suporte que ela fez. Ela colocou na base um prato de alumínio, colou uma espumadeira no centro e, na ponta da espumadeira, colocou um escorredor de macarrão, após ter feito isto ela preencheu com flores, dando a impressão de uma cascata de flores, e para finalizar o trabalho, ela utilizou macarrão.

Fotografia 3: Objetos utilizados na decoração da Vigésima Primeira Fest Vin

Fonte: Registro Aline Tortora de Oliveira, agosto de 2017.

Além destes detalhes, foram encontradas algumas folhas semelhantes às folhas da parreira, as quais, pintadas com spray, tornaram-se parte da ornamentação. Foram confeccionado murais de madeiras para demarcar a entrada e nestes foram amarradas pequenas garrafas com mosquitinhos. No chão, coberto de TNT branco, as folhas que

pareciam ser de parreira recebiam destaque juntamente com as chaleiras e bules, cujo interior possuíam flores naturais plantadas.

Duas pipas de vinho também faziam parte da decoração e, ao lado delas uma mesa feita de *pallets*, coberta por um tecido dourado. No centro da mesa, recebia destaque a cascata de flores e macarrão e, ao lado, pequenos pedaços de madeira serviam de suporte para as garrafas decoradas com macarrão espaguete. Foram utilizadas algumas fotografias, retiradas da *internet*, como parreirais, pipas, famílias antigas, colocadas em uma moldura e fixadas na parede.

As mesas foram organizadas, e cobertas com toalhas feitas de TNT nas cores branca, vermelha e verde. Tudo com capricho, pois nas toalhas das mesas do *buffet* foram feitas pregas e entre uma e outra, a mesma quantidade de espaço era mantida. Em cima da pista de dança, espaço com o chão de madeira, existem alguns ferros e neles foram colocados TNT branco. No centro, colocaram uma roda de bicicleta com correntes e, em cada ponta, um vidrinho com uma vela. Mais seis rodas foram feitas e nestas utilizaram cachos de uvas de plástico e cipós, sendo colocadas três no início da pista e três no final.

Fotografia 4: Equipe da escola no *Hall* de entrada da Vigésima Primeira Fest Vin

Fonte: Registro Aline Tortora de Oliveira, agosto de 2017.

Na fotografia, vinte e dois funcionários estavam presentes na manhã de sábado, contudo, ressaltamos a equipe não está completa, pois alguns funcionários tinham compromissos e realizaram algumas atividades nos dias anterior à festa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a festa é uma forma de os moradores mostrarem a representação predominante da identidade italiana para as pessoas externas à comunidade. Pois, durante as

pesquisas de campo observamos nas famílias, que a língua ou dialeto italiano e os costumes gastronômicos são os elementos que mais caracterizam esta identidade assumida. Preparar estes alimentos para outros grupos, coloca em jogo o saber- fazer dos moradores e desta maneira, é o momento importante da festa, já que os moradores ao se encontrarem falam na língua italiana, cantam e relembram o passado.

Na escola, sentimos ausência de discussões sobre a festa, sobre a cultura e identidade do grupo. Desde o início da Fest Vin, a escola participa fazendo a ornamentação, houve um período que manteve o grupo de dança folclórica com alguns alunos, mas com os anos o grupo teve fim.

Na atualidade, cabe aos professores e alguns alunos ajudarem com os afazeres em prol da ornamentação, porém, não vimos discussões sobre a festa para os alunos, lamentamos que eles não façam parte deste momento cultural da comunidade. Acreditamos que pelo fato dos moradores antigos falarem o a língua italiana e as famílias consumirem os alimentos considerados típicos italianos, a escola poderia envolver os alunos em rodas de conversas com estes moradores e conhecer o modo de preparar os alimentos e o vinho.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRISKIEVICZ, Michele. **Territorialidade e identidade:** A migração dos descendentes de italianos no município de Francisco Beltrão – Paraná. Dissertação de Mestrado Unioeste de Francisco Beltrão, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro, Guanabara, 1981.

GIACALONE, Fiorella. **A festa e a sua Dimensão Temporal**. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). Intercultura e Movimentos Sociais. Florianópolis: Mover, NUP, 1998.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Como trabalhar com "raça" em sociologia**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf >

MARQUES, Sônia Maria dos Santos. **Pedagogia Do Estar Junto:** Éticas E Estéticas No Bairro De São Sebastião Do Rocio. Porto Alegre: 2008.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica.** Campina Grande: EDUEPB, 2011. Acesso em agosto de 2017. Disponível em: http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf

MORIGI, Valdir Jose. ALBUQUERQUE, Maria Madalena Zambi de. MASSONI, Luis Fernando. **Festas Étnicas, Memória E Patrimônio Cultural:** Informações Sobre A

Oktoberfest Nos *Sites* Oficiais De Divulgação Do Evento. XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB 2013). GT 10: Informação e Memória. Comunicação Oral.

SCHNEIDER, Claídes Rejane. **Comida, História e Cultura nas Festas Gastronômicas de Francisco Beltrão - Pr (1996-2010).** Tese de doutorado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

Fontes documentais:

BELTRÃO, Jornal. Arquivo impresso e digital de 1997 a 2017.

LIVRO ATA – Associação de moradores do Distrito São Pio X – 1986 a 2017.

Fontes das entrevistas de campo:

BOSIO, Aurélia Becchi. Entrevista concedida a Aline Tortora de Oliveira, Francisco Beltrão, 07 de julho de 2016.

PAZZINI, Maria de Lourdes. Entrevista concedida a Aline Tortora de Oliveira, Francisco Beltrão, 04 de janeiro de 2017.

PROLO, Cleide Vissotto. Entrevista concedida a Aline Tortora de Oliveira, Francisco Beltrão, 06 de janeiro de 2017.

MEDICINA LUSO-BRASILEIRA NO SÉCULO XVIII

Ângelo Luís Ströher[1]
Miguel Ângelo Silva da Costa[2]
Jean Carlos Zanardo[3]

Resumo: Este artigo analisará, por meio de um recorte bibliográfico, a Medicina do século XVIII especialmente em Portugal e também na sua principal colônia. Mostrará como era o saber médico antes e depois dos ideais iluministas. Encontrará no assunto corpo humano um conflito histórico e emblemático com defensores árduos tanto da concepção de corpo como microcosmo como do conceito de corpo como máquina. Colocará a importância da anatomia, enfocando a necessidade da dissecação dos cadáveres e também os locais necessários para se ter este tipo de aprendizado acadêmico. Analisará as concepções da arte de curar no início do século XVIII e as novidades da Medicina experimental no final dos anos setecentos. Por fim enfocará os remédios milagrosos produzidos sem nenhuma fiscalização e as duras críticas a eles proferidos pelos ditos estrangeirados.

Palavras-chave: Medicina. Arte de curar. Corpo. Saber médico.

LUSO-BRAZILIAN MEDICINE IN THE EIGHTEENTH CENTURY

ABSTRACT: This article will analyze, through a bibliographical section, Medicine of the eighteenth century especially in Portugal and also in its main colony. It will show what medical knowledge was before and after the Enlightenment ideals. You will find in the subject human body a historical and emblematic conflict with arduous defenders of both body and microcosm conception and the concept of body as machine. It will emphasize the importance of anatomy, focusing on the need for dissection of cadavers and also the places needed to have this type of academic learning. It will analyze the conceptions of the art of curing in the early eighteenth century and the novelties of experimental medicine in the late seventies. Finally, he will focus on the miraculous remedies produced without any supervision and the harsh criticisms made of them by foreigners.

Keywords: Medicine. Art of healing. Body. Know doctor.

[1] Mestrando em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação: políticas públicas e gestão. angelo.md@bol.com.br.
[2] Doutor em História. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação: políticas públicas e gestão. miguelangelosc@uri.edu.br.
[3]Mestrando em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação: políticas públicas e gestão. jean-cz@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A história da Medicina sempre foi um tema que me atraiu. No período de minha formação acadêmica não tive contato direto com este assunto. E com o decorrer do curso de Medicina meus estudos direcionaram-se ao saber científico e atualizado da Medicina. Entretanto, a vida me proporcionou um novo encontro com este tema, e desta vez muito mais intenso. Estou trabalhando um projeto de Mestrado na área da Educação que diz respeito a Medicina no século XIX no Brasil, atuando numa questão que são os Manuais Médicos.

Enfocarei no meu Mestrado como ocorria a circulação destes Manuais Médicos na roça; quem deles se apropriava e também com qual intenção eles eram produzidos. Privilegiamos pensamentos teóricos como os do autor Roger Chartier, ocupando muito do que ele trabalha como intencionalidade e representatividade. Mas ao escolher o século XIX como recorte para o projeto de Mestrado, tive que também e obviamente ler e estudar a história do saber médico em séculos anteriores. E é neste momento que entra o propósito deste trabalho: analisar a arte de curar no século XVIII em Portugal e no Brasil. Aqui enfoco a Medicina luso-brasileira, e não somente o Brasil porque nesta época a colônia era ainda tratada a distância e tudo que no Brasil chegava como literatura médica era produzida na Europa e trazida para cá. Nada era produzido aqui. (com a súbita fuga da Família Real Portuguesa para o Brasil em 1808 esses temas teriam um novo contexto).

Então, neste meu estudo, acabo olhando exclusivamente para o saber médico no século XVIII, que analisa as produções médicas sobre o corpo, a saúde e a doença e procuro colocar as principais tendências do pensamento médico Portugal-Brasil. Não esqueçamos que todo saber médico está inserido em alguma cultura, e isto é muito importante para estudar por exemplo o corpo. Neste século cada cultura enxergava o corpo de uma maneira. Muitos o viam como microcosmo, outros já o enxergavam como uma máquina.

A fonte de estudo do século XVIII muito frequentemente era dada pelas leituras de Manuais Médicos e de Lunários que justamente nesta época começou a confrontar o corpo propriamente dito com a cultura luso-brasileira. Os Lunários em geral olhavam para o corpo como microcosmo, mas alguns Manuais Médicos já analisam o corpo como máquinas. Este pensamento oposto entre Lunários e Manuais Médicos foi aumentando com os ideais iluministas e a Medicina vista como Razão. Em Portugal foi realizado a reforma no Estatuto da Universidade De Coimbra em 1772 e ideias com maior erudição foram incorporados à Medicina.

É neste âmbito de renovação cultural na Europa que os saberes médicos foram inseridos neste trabalho. No primeiro capítulo abordarei o saber médico do século XVIII em Portugal propriamente dito. Falarei aqui sobre as ideias médicas que circulavam por lá e também colocarei sobre a reforma dos Estatuto de Coimbra e o que isto causou na Medicina.

Na segunda seção abordarei a dualidade corpo microcosmo X corpo máquina que estão nos Manuais Médicos da época. O pensamento médico luso-brasileiro em pleno século XVIII (primeira metade do século) que ainda via o corpo como microcosmo estava atrasado e influenciado por uma Medicina que se baseava na religião, astrologia e magia. Esta Medicina mágica e astrológica encontrava muito espaço nos Lunários, que com o pensamento de médicos influenciados pela ilustração e adeptos do mecanicismo sofreu um grande revés.

A terceira seção vai abordar o corpo doente e como tratá-lo. Novamente aqui aparecerá a distância entre fazer terapêutica médica hipocrática-galênica e ter conceitos de cura através de uma Medicina mais erudita, por influências dos ideais Iluministas. Não existe possibilidade de não falar destes dois saberes médicos e duas artes de curar, pois o século XVIII é o período mais efervesceste da batalha destes pensamentos médicos. Claro, temos a consciência que uma arte de saber nunca é totalmente substituída por outra e que certas ideias continuam a se fazer presentes nos Manuais de Medicina pós Iluminismo, embora conceitos milenares estivessem sendo postos a prova e isto causava angústia e o medo de alguns médicos terem que sair do comodismo da Medicina hipocrática.

Finalizando falarei da preocupação que os tratados médicos tinham com o aspecto de cuidar da conservação da saúde. Isto era muito importante porque os Manuais Médicos da época foram escritos para um público leigo, localizado nos interiores e que muitas vezes funcionaram como a única arte de saber médico na roça, por exemplo quando os fazendeiros tratavam de seus escravos. Abordarei também sobre os conceitos higienistas que os opúsculos médicos do período traziam, porém lembrando que estas questões tiveram uma ênfase bem maior nos Manuais Médicos escritos no século seguinte.

2 SABER MÉDICO EM PORTUGAL NO SÉCULO XVIII

No período anterior a reforma dos Estatutos na Universidade de Coimbra os médicos formados em Portugal fundamentavam seus conhecimentos médicos em autores da Antiguidade como Hipocrátes e Galeno. A predominância deste tipo de Medicina em Portugal era exemplificada através de depoimentos de médicos como Brás Luís de Abreu que dizia em

seu tratado médico Portugal Médico que a arte de Medicina de Hipocrátes seria "a mais preclara de todas as artes" (ABREU, 2011).

E nesta questão em especial que Portugal ainda se ancorava em uma Medicina da antiguidade chamava a atenção que em outras regiões de Europa a Medicina já evoluia direcionando os estudos para Anatomia. Aqui citamos dois anatomistas importantíssimos da época, Vesálio e Harvey, que podem ser considerados expoentes nesta maneira de ver a Medicina.

Faz-se importante colocar aqui que não somente a arte da Medicina estava atrasada em Portugal nesta época, mas todas as outras ciências ainda se baseavam em conceitos de Aristóteles e em princípios Escolásticos.

Enfatizo que as descobertas acerca da Anatomia não foram totalmente desconhecidas em Portugal no século XVIII, apesar de predominar o conceito hipocrático. Países como Holanda, França e Itália que acreditavam na Anatomia passaram a produzir saberes médicos que chegavam em Portugal destinados a alguns médicos mais ávidos por conhecimentos e novidades. Um dos exemplos do acima citado ocorre em 1735 quando o médico português João Marques Correia publica um livro que dá muito valor as descobertas de Harvey ocorridas no século anterior que dizem respeito sobre o aparelho circulatório. Com o passar dos anos até mesmo médicos com totais fundamentos hipocráticos como Brás Luís de Abreu declaram respeito à Anatomia.

Também nota-se que a monarquia portuguesa se esforça para tentar atualizar os conceitos médicos neste período, contratando até mesmo médicos estrangeiros renomeados no assunto anatomia. Um exemplo destes médicos é um italiano chamado Santucci, que possui um regimento para estudar anatomia. Mas, este esforço da monarquia não durou muito, pois em 1739 D. João V, influenciado por médicos que não acreditavam em Anatomia, declarou que o reino era inimigo real desta ciência.

Outra questão que causava conflito entre os saberes médicos em Portugal dizia respeito aos "barbeiros" e todos outros aqueles que desejavam aprender esta arte do corpo humano, mas que eram admitidos sem exigências algumas.Então, como esta arte do gênero humano ficava relegada a pessoas as quais não se exigia formação acadêmica, muitos médicos portugueses tiveram sua formação baseada no pouco conhecimento do corpo humano. Cito como exemplo, um cirurgião conhecido chamado Luís Gomes Ferreira que no seu livro Erário Mineral diz o seguinte: "apenas vi fazer muitas anatomias no hospital real".

Um fator muito importante deste século no mundo luso-brasileiro era o modo de pensar sobre as artes, que eram divididas em liberais e mecânicas. Bluteau classificava toda arte mecânica como obra manual e encontrava em pedreiros, carpinteiros, sapateiros os seus exemplos. E sendo o contrário da arte liberal, o ofício mecânico era considerado como indigno de homens do saber. E os cirurgiões neste ponto encontravam-se entre as artes liberais e mecânicas, levando a cirurgia a ser considerada um ofício menor. E esta inferioridade era colocada pelos próprios estudiosos, que davam valor a Medicina como arte maior em detrimento da cirurgia.

Na Europa do Norte a valorização da Anatomia foi estritamente ligada com a valorização da cirurgia e por conseguinte dos ofícios mecânicos. Já no século XVI, na Europa Setentrional, os estudiosos defendiam a ligação mais íntima entre teoria e prática médica e direcionavam seus estudos para pesquisas empíricas e observação de fenômenos. Outro exemplo da valorização da técnica na Medicina ocorreu na França em 1730, quando a cirurgia foi colocada como arte liberal científica, desvinculando cirurgiões de barbeiros. Mas em Portugal neste período joanino a aproximação entre ciência e técnica encontrou muitas dificuldades e como disse anteriormente não fazia parte da grade curricular dos médicos formados em Portugal.

Um papel muito importante na renovação da cultura portuguesa no século XVIII, em especial a cultura do saber médico diz respeito aos chamados "médicos estrangeirados". Estes era aqueles que por ascendência ou por quaisquer motivos tiveram contato com as inovações científicas da época, mesmo sem sair de Portugal. Saiam pelo reino de Portugal a propagar esta nova arte do saber médico, rejeitando as ideias aristotélicas e escolástica em prol da ilustração do saber. José Rodrigues Abreu,Antonio Ribeiro Sanches, Jacob de Castro Sarmento são exemplos de médicos estrangeirados. Outro figura importante desta classe de médicos chama-se Verney e publicou um livro Verdadeiro método de estudar em 1746. Na verdade Verney não era médico, mas sim clérigo e estrangeirado que devido ao pensamento reinante em Portugal partiu para Roma , onde escreveu seu livro com o pseudônimo de "Barbadinho". Coloco com isso que a classe dos estrangeirados em Portugal era muito heterôgea, composta de médicos, religiosos, aristocratas em geral.

Outro aspecto aonde os estrangeirados tiveram destaque foi na reforma dos estatutos na Universidade de Coimbra, e na área médica temos que destacar a participação de Verney e Sanches. Verney, por exemplo, exibia propostas que faziam da anatomia uma das matérias mais valorizadas, pois o conhecimento do corpo humano era imprescindível ao médico. Ele

tinha até um cronograma da disciplina que começaria seus estudos pelos ossos e músculos, seguindo por glândulas, vasos e nervos. E claro, tudo isso demonstrando com as dissecações de cadáveres.Verney também era o autor de frase sobre anatomia: "quem diz que a anatomia é prejudicial ao médico não sabe a antiga obrigação de ser bom cirurgião".

O outro estrangeirado importante nas reformas da Universidade de Coimbra em 1772, Sanches era igualmente um defensor do saber médico pela anatomia. Indo além, ele apontava a necessidade de ter nos cursos de Medicina , locais de aprendizado científico como um teatro anatômico, um laboratório químico e uma botica. Outro ponto que Sanches salientava era a importância de ter bons mestres na área da anatomia dissecatória; ele mesmo tinha inspiração em um médico holandês chamado Hernan Boerhaave.

Então a partir das reformas em Coimbra e principalmente nas últimas décadas dos setecentos predominava os saberes médicos favoráveis à cirurgia e à anatomia. Jorge de La Faye, cirurgião francês, com obras publicadas em Portugal considerava o corpo humano, vivo ou morto, sujeito da cirurgia.

A reforma dos estatutos de Coimbra propiciaram o início dos ideais da ciência moderna, razão e experimentalismo, redefinindo o papel do trabalho manual na formação dos médicos e colocara com uma nova perspectiva a relação entre Medicina teórica e prática. Apesar dessa nova visão sobre anatomia e também sobre a arte da cirurgia ser promovida a primeira grandeza, não se pode dizer o mesmo sobre os cirurgiões. Eles continuaram a serem vistos degraus abaixo dos médicos.

Talvez o aspecto mais relevante das reformas na área médica foi mesmo a importância dada a anatomia e o acesso dos estudantes para dissecarem os cadáveres. Isto se tornou tão significativo que qualquer pessoa que dificultasse o acesso ao cadáver seria considerado" inimigos do bem público", segundo o reino. A proposta de Sanches de criação de teatros anatômicos foi prontamente aceita e estes locais eram depois dos hospitais o estabelecimento mais necessário da faculdade, pois a anatomia agora tornou-se a base de toda cirurgia e Medicina. Com isso, termino enfatizando que a partir dos estatutos de 1772, o ensino médico tinha como ideal abandonar a cultura hipocrático-galênica e começar a se basear no experimentalismo.

3 O CORPO HUMANO

Durante o século XVIII o saber médico luso-brasileiro se fez presente no conflito de como era visto o corpo humano: microcosmo ou máquina. Como já citado anteriormente um dos defensores em Portugal de corpo-microcosmo foi Brás Luís de Abreu, que em seu livro de 1726, Portugal Médico, escreve o seguinte: "é o coração, sol daquele abreviado mundo, porque também o sol da esfera, é o coração do homem. Nele os olhos são estrelas, as vistas meteoros, as iras raios, os mugidos trovões, os flatos ventos, as lágrimas chuveiros, as palpitações terremotos, e tempestade as aflições". Com esta citação Abreu afirmava que tudo que existia disperso no mundo, encontrava-se resumido no homem. Outro médico português deste período defensor do corpo-microcosmo era Francisco da Fonseca Henriques que fazia a seguinte afirmação: "a parte intelectual estava representada na cabeça, fortaleza do entendimento, superior oficina da memória, divina habitação do juízo. O mundo sublunar correspondia à região epigástrico, umbilical e hipogástrica".

Este conceito de Medicina do corpo como microcosmo tão presente principalmente na primeira metade do século XVIII em Portugal apresenta uma origem bem diversificada. Ele tem embasamento na cultura greco-romana através da tradição filosófica, astrológica, alquimista passando também pelo mundo árabe medieval e encontrado muitos subsídios no período Renascentista, onde neste último período encontrou algumas explicações de patologias baseadas na natureza, usando analogias. Um fato interessante é tentarmos fazer uma suspensão e nos colocarmos vivendo na primeira metade do século XVIII, para podermos entender que esta ideia de corpo-microcosmo foi formulada de acordo com um determinado estilo de pensamento científico da época e inserida naquela cultura. Os médicos daquele momento tinham a necessidade de conhecer a natureza para poder conhecer o homem; então antes de mais nada aqueles médicos deveriam ser astrólogos, filósofos e alquimistas. Este pensamento de saber médico tão presente em Portugal nos setecentos era muito devido a presença de Hipócrates e Galeno na formação médica, como já foi reiterado inúmeras vezes.

A Medicina das primeiras décadas dos setecentos foi marcada pelos conceitos de astrologia, religião e mágica e por conseguinte para o médico entender o homem, ele deveria compreender os céus, observar os astros. Acreditava-se que os órgãos e temperamentos era influenciados pelos planetas.Neste período onde já existem os tratados de Medicina, acabam se destacando os almanaques astrológicos, conhecidos como Lunários. Estes Lunários eram compostos geralmente por três partes: o almanaque propriamente dito onde se encontravam os

eventos do ano seguinte (eclipse); o calendário que colocava os dias da semana e as festa de igreja e por fim o prognóstico. Para se ter uma ideia da importância destes Lunários, estima-se que durante o século XVIII circulavam em Portugal entre 15 a 20 mil exemplares. Estes Lunários nesta época funcionaram como intermediadores culturais, o que no século seguinte foi substituído parcialmente pelos Manuais de Medicina com escrita acadêmica e destinados ao público leigo e funcionando como mediadores culturais da mesma forma. É importante salientar que se no final do século XVIII os médicos procuravam se afastar das crenças astrológicas e por conseguinte deste Lunários, não se pode dizer o mesmo da população em geral que continuava fiel as ideias destas obras.

A maneira como estes médicos adeptos do corpo-microcosmo viam a anatomia não era somente uma ciência para conhecer o corpo humano. Para eles ocorria uma representatividade de comprovar a existência e a perfeição de Deus. As dissecações não serviam para conhecer os mecanismos do corpo humano, mas sim para desvendar o milagre da criação divina e a admiração pela perfeição dos órgãos servia para glorificar a Deus. Entretanto, o cadáver, o objeto mais importante da anatomia de dissecação, era visto por estes "médicos religiosos" como um ser que perdia sua dignidade ao ser transformado em objeto da ciência e lembrava ao homem o caráter transitório da vida.

Na outra visão de corpo como máquina se encontravam nomes como Galileu, Descartes e outros que aplicavam a ideia de que o corpo funciona com um determinado modelo, o qual possibilitaria ter leis gerais com exatidão matemática. Neste ponto estes médicos rompiam com a ideia de microcosmo, pois numa máquina cada peça tem uma função específica, não havendo partes mais ou menos nobres, que se juntariam ou afastariam de Deus. Este conceito de mecanismo aplicada ao corpo permitiam diversas comparações: relógios, chafarizes e demais máquinas equiparavam-se ao corpo. Verney, um defensor árduo do corpo-máquina comparava o corpo humano a uma máquina hidráulica. O mecanicismo destes médicos portugueses foi influenciado pela pesquisa e Medicina de alguns países como Holanda, França e Itália, mas a apropriação destas ideias em Portugal encontrou muita resistência devido a religião. Este conceito de corpo como máquina talvez seja melhor explicado pela filosofia de Descartes que falava sobre a diferença entre o homem, dotado de uma alma, e seu corpo, equiparado a uma máquina. Seguia dizendo que o corpo vivo nada mais é que um acessório do homem, um cadáver animado esperando a hora para ser dissecado pelo anatomista. E que este ao abrir o cadáver, não está manipulando um homem, mas desmontando uma máquina peça por peça a fim de entender seu funcionamento.

Outra parte que nota-se diferença na segunda metade dos setecentos é como os Manuais de Medicina passaram a dar importância a descrição de cada órgão do corpo humano com sua função relacionada. Neste momento observa-se também a mudança no vocabulário médico deixando para trás as analogias entre o cosmo e o homem. O corpo humano nestes tratados médicos do final do século XVIII passava a ser visto como uma arquitetura de ossos e músculos.

O cenário médico do final do século XVIII em Portugal tornava a anatomia uma ciência descritiva e amparada no mecanicismo. Esta concepção de corpo humano como máquina e o método experimental se constituíam elementos inseparáveis. A observação e a prática anatômicas rompem com o conceito do corpo ligado ao microcosmo da natureza. Permitia também que a medicina luso-brasileira se desfizesse do corpo unido a astrologia, sobrenatural e aos prodígios da criação. Agora a medicina tinha embasamento científico, amparada nos ideais iluministas.

4 A DOENÇA E OS CONCEITOS DE CURA

Uma das crenças comuns que existiam no século XVIII consistia em atribuir a Deus as doenças e a perspectiva de que a saúde dependia da intervenção do criador ou de Santos manifestava-se pela religiosidade não somente em Portugal, mas também na América portuguesa, através das chamadas graças alcançadas. Exemplos aqui no Brasil de graças alcançadas temos de Nosso Senhor do Bonfim e de Nossa Senhora do Carmo. Estes são apenas dois exemplos, de que homens e mulheres ao considerarem insatisfatória a ajuda médica, optaram pelo auxílio dos Santos no processo de cura. No tratado médico do cirurgião José Antônio Mendes, Governo dos Mineiros (1770), ele escreve que os médicos o mais que podem fazer é aplicar os remédios, porém, Deus, é o que dá a saúde. E neste período que a crença no milagre estava ligado na sociedade, acreditava-se que os remédios também poderiam ser milagrosos.

A igreja nesta época , ao atribuir a Deus a origem das doenças, queria na verdade exercer poder não somente sobre a alma, mas também sobre os corpos dos indivíduos e seguindo neste pensamento a doença era um castigo pelos pecados. Partindo desta concepção teológica, a teoria dos humores tinha sua causa também no pecado. Esta teoria dos humores entendia que o corpo era constituído por quatro humores: sangue, fleuma, bile amarela e bile negra. E que a saúde do organismo era compreendida quando existisse harmonia destes

humores e que se fosse necessário para se atingir este equilíbrio usar purgativos ou sangrias, usava-se.

Outra forma de se tratar patologias neste período era com remédios extraídos do próprio corpo, onde Luís Gomes Ferreira descreve em seu livro: "para os opilados e os mais pobres era indicado urina de menino macho ou de homem sadio; para acidentes uterinos recomendava-se cortar os cabelos das partes baixas da própria doente e, em brasa, fumá-los pelo nariz e para picada de cobra, esterco humano era o indicado".

A utilização dos excretos dos animais como remédios fazia da zoologia uma parte da Medicina, onde um exemplo aparece na obra de Fonseca Henriques que orienta dores em cólicas com coração de cotovias retirando este ainda com o bicho vivo, entretanto para funcionar esta forma de tratar as cólicas, o coração devia estar atado a perna esquerda.

Outro conceito importante desta época diz respeito a percepção mágica das doenças na Medicina, que não somente localizada nas camadas mais pobres, mas sim tem origem no pensamentos médicos Renascentistas, como Paracelso. Os médicos luso-brasileiros do início dos anos setecentos incorporaram na arte do saber médico, teorias distintas, conciliando a teoria dos humores com as práticas mágicas. Exemplificando, para melancolia a Medicina associava remédios naturais a orações e esconjuros. Na obra Erário Mineral, de Gomes Ferreira podemos notar a associação da magia com o saber médico na prática da cura. Possuia muitos antídotos contra feitiços, por exemplo. Outro ponto diz respeito as curas exercidas por religiosos que associavam remédios naturais com a prática de exorcismo.

Agora abordaremos a reação iluminista tão amparada em Verney, já citado anteriormente. Aqui vamos nos distanciar da medicina galênica e dessas práticas de cura acima citadas. Verney repudiava a ciência com fundamentos na tradição e cultura livresca e também em médicos que elaboravam receitas sem conhecer os efeitos que produziriam no organismo. Fazia uma crítica intensa também aos remédios que prometiam cura para todos os tipos de patologias. Tanto Verney como Sanches eram muito céticos a cura de patologias com magias e compartilhavam também da mesma opinião quando a questão era os ditos remédios secretos. Estes remédios consistiam em fórmulas não reveladas, apenas seus efeitos. Este fato revelava a face mágica e divina dos remédios, tão combatida por médicos baseados no experimentalismo.

Outro ponto interessante do final do século XVIII na área médica em Portugal diz respeito a substituição da astrologia pela meteorologia como saber médico orientador para os médicos no estudo entre enfermidades e meio ambiente.

Os médicos ilustrados opuseram-se seriamente as influências galênicas e a polifarmácia, incorporando os princípios experimentais na Medicina. Enfatizavam a necessidade de comprovação criteriosa na fabricação dos medicamentos, sabendo muito bem suas origens e seus efeitos. Aqui é o momento onde alguns médicos voltam suas atenções para a América Portuguesa, como Sarmento que se fez estudar sobre o que chamamos de símplices, ou seja, medicamentos extraídos de plantas. Entretanto o estudo das plantas no Brasil com o objetivo de produzir remédios não começou com o médico Sarmento. Antes dele, os índios, os colonos e também os jesuítas já sabiam das propriedades de cura com estes remédios naturais. Porém , apesar da intensa preocupação de alguns médicos com a fabricação de certos remédios e seus efeitos, temos que dizer que não houvera abandono de certos medicamentos à base de animais e seus excrementos.

E com relação aos cuidados com a saúde dos povos, coloco que os Manuais de Medicina da época tinham um caráter também de saber como conservar a saúde. Médicos formados neste período tinham várias funções dentre as quais se destacavam os médicos de família e os médicos higienistas. Como nos interiores era escasso a corporação de médicos acadêmicos, esta função era exercida por fazendeiros, boticários, religiosos. Estes se apropriavam de Manuais de Medicina que no século XVIII vinham da Europa e eram traduzidos aqui, mas que no século seguinte passaram a ser produzidos no Brasil com enfoque mais direto a medicina tropical e as patologias mais frequentemente aqui presentes. Saber preservar a saúde era muito importante também para os detentores de escravos, pois um escravo doente ou morto significava prejuízo econômico. Outro fator que provocou muita preocupação no século XVIII era a origem das enfermidades causadas pelos ares e ambientes putrefados, chegando a ser a teoria para origem das patologias mais aceita naquela época, a teoria miasmática. Hoje sabemos que esta teoria é obsoleta, substituída pela teoria microbiana.

Venho com isto dizer e mostrar a importância que os Manuais de Medicina deram a conservação do corpo e da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou falar sobre os conceitos de Medicina em Portugal e no Brasil no século XVIII. A maneira mais objetiva de fazer esta abordagem foi se basear em Manuais de Medicina e em Lunários que circulavam em grande quantidade em Portugal e na colônia. Evidenciou a arte do saber médico no século das luzes, deixou bem claro a dificuldade do

reino de Portugal, neste período Joanino, de aceitar a Medicina mais ilustrada, erudita e anatômica. Enfocou da mesma forma que todo saber médico está embutido em uma cultura de uma determinada época. Mostrou através de alguns médicos portugueses que produziam tratados médicos que muitas vezes a Medicina hipocrática-galênica associou-se com conceitos de uma nova ideia de Medicina, a da razão e do experimentalismo.

Este artigo procurou trabalhar profundamente a dualidade de concepções acerca do corpo humano. Trouxe alguns exemplos de médicos com ideais hipocráticos que defendiam o corpo com o microcosmo e a figura de Deus como o responsável por tudo. Não esqueceu de listar alguns médicos defensores do corpo visto como máquina. Estes ditos estrangeirados foram os responsáveis por introduzir este modo de pensar Medicina no reino de Portugal principalmente ajudando nas reformas do Estatuto da Universidade de Coimbra em 1772. Enfatizavam a importância da anatomia e colocaram a figura do cirurgião em outro patamar, referindo que não poderia existir um saber médico conceituado sem ter conhecimento profundo do corpo e dos órgãos.

Este artigo também enfatizou as concepções de cura nos anos setecentos das mais variadas formas e baseadas nas mais lunáticas teorias. Mostrou a preocupação dos médicos que acreditavam na Medicina experimental com a fabricação de medicamentos sem o mínimo cuidado e fiscalização, afirmando muito enfaticamente a preocupação dos chamados remédios milagrosos que serviam para tratar todos os tipos de moléstias. Finalizando, quero sair da suspensão que estou no século XVIII e que entrei para escrever este artigo e voltar para os dias atuais para explanar minha opinião e agradecer aos ideais iluministas e as transformações no saber médico que ocorreram no final dos anos setecentos, onde a anatomia, a razão, a experimentação se destacaram sobre a astrologia, magia e religião na arte do saber médico e na arte de curar. Entretanto, sem jamais esquecer a importância da Medicina hipocrático-galênica e Renascentista e sua relação com a cultura daquele período histórico.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. L. N. **Nos Domínios do Corpo:** o saber médico luso-brasileiro no século XVIII. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

EDLER, F. C. **A medicina no Brasil Imperial:** clima, parasitas e patologia tropical. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013.

GUIMARÃES, M. R. C. **Civilizando as artes de curar:** Chernoviz e os manuais de medicina popular do Império. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2016.

BONJEAN, L.F. **O médico e o cirurgião da roça o novo tratado completo de medicina e cirurgia domestica.** v. 2. Rio de Janeiro: Laemmert, 1847. Disponível em: < https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/6843 >. Acesso em: 10 jul. 2018.

MEMÓRIA, IDENTIDADE E CULTURA: A PROBLEMÁTICA DAS SENSIBILIDADES NA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

PASSOS, Aruanã Antonio dos[1]
VICENTINI, Willian Roberto[2]
SILVA, Carolina Rodrigues da[3]

Resumo: O referido estudo se propõe a discutir de um ponto de vista historiográfico, o atual estado da arte sobre a história da educação no Brasil, a partir dos debates sobre a memória, a identidade e a cultura, naquilo que aqui chamamos de "problemática das sensibilidades". Ou seja, um conjunto de desdobramentos teóricos, metodológicos e políticos relacionados ao temas da memória e identidade no interior dos espaços educacionais. Para tanto, procuramos sistematizar os debates desses temas na historiografia da educação brasileira tanto nas suas inter-relações político governamentais, quanto historiográficas e interinstitucionais. Acreditamos que essa perspectiva é capaz de possibilitar uma problematização dos avanços e paradoxos da educação em seu devir a partir da historiografia como narrativa e discurso imerso nas relações de poder e imagéticas de seu tempo. Tal proposta, acreditamos, é capaz de colocar em perspectiva avanços e paradoxos da educação em seu devir tendo por tecitura fundamental a expressão do sensível, característica inerente à formação humana.

Palavras-chave: Historiografia da educação. Sentimentos e sensibilidades. Memória e Identidade.

A PROBLEMÁTICA DAS SENSIBILIDADES: APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS

Desde o fim dos anos 1970 a historiografia brasileira sofreu um fenômeno de abertura teórica e metodológica decorrente das reverberações de alguns acontecimentos aqui no Brasil e dos modelos referenciais da Europa. No velho continente a crise das chamadas metanarrativas, dos grandes modelos explicativos, em especial o marxismo e o estruturalismo. Aqui a abertura política, multiplicação dos cursos de pós-graduação e do mercado editorial, resumem os principais elementos dessa mutação no campo intelectual acadêmico.

1 Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Pato Branco. Contato: aruanaa@utfpr.edu.br.
2Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Doutorando em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professor da Faculdade de Colombo (FAEC) e da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED). Contato: willberto11@bol.com.br.
3Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Pedagogia pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Pato Branco. Bolsista CAPES. carolinarrsd@gmail.com.

Os impactos aqui provocaram aberturas graduais a outros modos de se pensar a história. Dentre as diversas "novidades" que aqui aportaram entre a década de 1970 e 1980, se destacam: a chamada "nova história" da Escola dos *Annales*; certa recepção do pensamento de Walter Benjamin; a nova esquerda inglesa representada por E.P. Thompson e os estudos de micropolítica incitados pelas análises de Michel Foucault (C*f*: DIEHL, 2004).

No bojo dessas transformações Pierre Ansart inaugura uma perspectiva que vem se estabelecendo dentro dos estudos históricos de modo bastante inovador. Isso se deve em partes ao Núcleo de estudos "*História e Linguagens Políticas: Razão, Sentimentos e Sensibilidades*", que a quase vinte anos estabelece diálogo direto com Pierre Ansart e outros pesquisadores dos sentimentos, sensibilidades e paixões. O Núcleo é formado por pesquisadores de diversas instituições congregando pesquisadores do Brasil e do exterior.

Tal interesse pela proposta de Ansart certamente não é gratuita. Ao propor que as ciências sociais passem a considerar os sentimentos, paixões e afetividades como objetos de análise, ele desvela toda uma tradição de pensamento (ou ainda, várias tradições), que negligenciaram esses objetos, considerados "obscuros", demasiado subjetivos para ser alvo do rigor científico. E os historiadores também têm aí seu *mea culpa*. Segundo Ansart: "La science potitiviste choisit d'eliminer de son observation ces expérienres quotidiennes pour ne retenir de La 'réalité' politique que ce qui peut faire l'objet d'une traduction rationalisante" (ANSART, 1983, p.7).

Mas, o que está em jogo não são apenas as apropriações de determinado saber com pretensões científicas que teriam sedimentado uma certa tradição de pensamento político. Em palestra pronunciada no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Paraná em junho de 2000, Ansart ressalta o fato de que: "*As emoções, os sentimentos, as paixões encontram-se presentes nas instituições, nas decisões, nos fatos políticos e fazem parte da experiência cotidiana*" (ANSART, 2001, p. 146).

Essa dimensão já havia sido desenvolvida na sua obra mais conhecida no Brasil: *Ideologias, Conflitos e Poder,* publicada em 1978. A obra constitui um marco nos estudos políticos e nas Ciências Sociais em geral por sua proposta, qual seja, a de reelaboração e redimensionamento conceitual e metodológico da dinâmica social que envolve a ideologia, o imaginário e o simbólico. A crise vivenciada pelo Estado de Bem Estar Social (*Welfarestate*) nos 1970 impunha uma política de repressão a movimentos social e o próprio ideal revolucionário. Assim, enquanto estado tecnocrático sentimentos e paixões se posicionavam de modo camuflado nas ações administrativas e políticas. Nesse contexto o pensamento de

Ansart propõe outro viés analítico que dialoga com essa realidade e com as condições epistemológicas das Ciências Sociais daquele momento.

> No que se refere especificamente a Ansart, ele propõe um método para historiadores, para que estudem o papel das paixões e dos sentimentos na história. Mas, diferentemente de Mannhein, de Marx, de Weber, da Escola de Frankfurt e de Raoul Girardet, para quem os sentimentos, as paixões (como o ódio, a cólera, e outros) eclodem em momentos de intensa crise e de desnorteamento coletivo, como sintoma de anomia social, Ansart afirma, e aí o caráter inovador de seu trabalho, que a dicotomia razão e emoções é impossível. Ele afirma que as emoções são acionadas, são gestadas e, por vezes gerenciadas e controladas, ao lado da razão. Quem dota as ações humanas como oriundas de um universo exclusivamente racional, são as ciências sociais, direta ou indiretamente, influenciadas pelo positivismo. (DIAS, 2007, p. 4).

Mas como funcionaria uma análise com esse aporte conceitual? Como instrumentalizar esse referencial para os estudos históricos? A seguir discutiremos alguns trabalhos que se propuseram a enfrentar a questão das paixões, sentimentos e sensibilidades no campo da historiografia a partir da perspectiva de Ansart.

MEMÓRIA, IDENTIDADE E CULTURA: APORTES HISTÓRICOS E HISTORIOGRÁFICOS.

Dentro do debate, extremamente importante, das relações entre História e memória alguns autores tornaram-se leitura obrigatória. Dentre esses se encontra Maurice Halbwachs. Antes de mais pelo seu quase "texto fundador" (A memória coletiva) dos debates contemporâneos. E neste sentido uma consideração em especial não pode deixar de ser feita, a de que o debate sobre memória se relaciona efetivamente com a chamada história oral.

A partir disso podemos situar as principais contribuições de Halbwachs na esfera inicial de uma distinção fundamental entre História e Memória (o que ele chamou de memória coletiva e memória histórica). E distinção entre História, Memória e seu relacionamento com o tempo: memória (continuidade); história (mudança). Dessa forma ele se aproxima da sociologia e acaba afirmando que a memória é pertencente ao tempo longo. Assim: "*A história é um quadro de mudanças, e é natural que ela se convença de que as sociedades mudam sem cessar, porque ela fixa seu olhar sobre o conjunto, e não passam muitos anos sem que dentro da região desse conjunto, alguma transformação se produza*" (HALBWACHS, 1990, p. 88). Ou seja, para Halbwachs a história é um saber sobre a mudança enquanto a memória, alimentada por um grupo, é uma continuidade, ainda que fragmentada, perecível, às vezes confusa e incompleta.

O texto de Nora escrito mais de cinquenta anos depois de Halbwachs contém um viés de efetivação que se encontra justamente *entre* a memória e a história. Buscando territorializar os lugares de memória e de história, Nora afirma com propriedade que "*a história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais*" (NORA, 1993, p. 9). Assim, a história se propõe a fazer-se a partir do que já foi enquanto a memória ainda é, ainda está vivo, existe e se conduz para um eterno fazer-se prático.

Surge a pergunta inevitável: quando, como e quais os efeitos da relação entre memória e história? Diante de tal questão é importante entender o esforço de Nora de partir da noção de uma problemática dos lugares: em que residem, de onde se formam, quem os pronuncia. Mais extensivamente podemos afirmar que memória e história podem ser vistas como discursos sobre o mundo, porém cada qual com a sua especificidade, neste sentido "*a memória emerge de um grupo que ela une",* o que faz com que se entenda que, *"há tantas memórias quantos grupos existem*" (NORA, 1993, p. 9). Enquanto que a "*ambição histórica não são a exaltação do que verdadeiramente aconteceu, mas a sua anulação*" (NORA, 1993, p. 9). Ou seja, uma se propõe à tão criticada objetividade e cientificidade enquanto que a flexibilidade convencional da memória a faça um discurso transitante entre objetivação, construção de uma verdade e interesses diversos o que quer dizer que a história-saber não contenha esses ingredientes em seus produtos.

Idiossincrasias a parte, delimitar as possibilidades e os limites de usos de formulações teóricas estrangeiras em contraposição a uma análise de objetos, temas e problemáticas específicas da nossa realidade nacional, certamente não é tarefa fácil e não me proponho a realizar essa empreitada nos limites desse texto, tarefa que exige anos de investigação criteriosa. Ao contrário, vou tentar elaborar uma cartografia de possibilidades de questionamento e investigação, às quais já persigo desde a minha graduação quando tive o privilégio de pensar e discutir essas questões através de minha pesquisa de iniciação científica com a então pioneira perspectiva de estudo das transferências culturais na historiografia brasileira.

Assim, uma primeira e dura questão se direciona as maneiras com que as teorias se convertem de ferramenta de apoio e ordenação da "operação historiográfica" (Michel de Certeau) para mordaça de enquadramento e deformação de nossos objetos de investigação. Questão extremamente delicada, sem dúvida. Mas quais seriam as formas com que se pode enfrentar esse problema sem priorizar os referenciais teóricos ou a pura empiria factual em detrimento de uma interpretação de história? Podemos a partir dessas questões contribuir para

uma ética da pesquisa e reflexão que leve em conta também a dimensão da teoria no trabalho dos historiadores?

Nos últimos 30 anos as historiografias "centrais" (francesa e norte-americana, principalmente) sofreram mutações consideráveis em razão das "viradas críticas" e da própria "aceleração da história". Tributária de matrizes intelectuais estrangeiras, a historiografia brasileira, em decorrência das inevitáveis defasagens, ainda não parece ter bem assimilado essas mudanças metodológicas e epistemológicas. Se as ideias circulam em tempos mundializados numa sociedade de consumidores com grande rapidez elas não trazem consigo os contextos das produções de que são produto. Desse modo, a separação das produções culturais dos sistemas de referências teóricas em relação às quais as ideias se definem, provoca, consequentemente, sérios mal-entendidos. Como ressalta Pierre Bourdieu:

> Acredita-se frequentemente que a vida intelectual é espontaneamente internacional. Nada é mais falso. A vida intelectual é lugar, como todos os outros espaços sociais, de nacionalismos e imperialismos, e os intelectuais veiculam, quase tanto quanto os outros, preconceitos, estereótipos, ideias prontas, representações muito sumárias, muito elementares, que se nutrem dos acasos da vida cotidiana, incompreensões, mal-entendidos, feridas (aquelas, por exemplo, que pode infligir ao narcisismo o fato de ser desconhecido em um país estrangeiro). (BOURDIEU, 2011, p. 3).

Esse efeito de descontextualização distancia a prática da teoria, tornando essa última abstrata a seu objeto e contexto de formulação. Tendo em vista que a crítica historiográfica no Brasil, como ressalta Jurandir Malherba, ainda é incipiente, segundo ele devido a hipótese de que "os historiadores operam com conceitos diversos de historiografia, o que tem comprometido o avanço desse campo de reflexão teórica" (MALHERBA, 2002, p. 182). Assim, uma dificuldade inicial reside no fato de que o campo da crítica historiográfica ainda seria insipiente no Brasil. Essa posição é forçada por Ronald Polito e Carlos Fico. Segundo esses autores: "as produções de recensões historiográficas ainda é extremamente tímida e lacunar na atividade dos historiadores profissionais no Brasil", sendo que, aqui, a "crítica historiográfica" não é um ramo consolidado como nos EUA, por exemplo (FICO; POLITO, 1996, p. 199)

As três obras constroem uma grande síntese do desenvolvimento da historiografia brasileira desde a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em 1839 até o final dos anos 80 do século passado. A espinha dorsal do seu trabalho é a ideia de "cultura historiográfica" e de "matriz disciplinar". No caso brasileiro nessas duas dimensões, "cultura historiográfica" e "matriz disciplinar" estaríamos marcados pela tensão entre moderno e tradicional. Segundo ele, a historiografia do nosso país produziu um saber histórico e

historiográfico pouco alicerçado em sua experiência concreta. Como resultado, desenvolveu-se em território nacional uma recepção acrítica dos modelos europeus, que foram elaborados a partir de experiências culturais diferentes da nossa, incluindo os debates em torno da memória e identidade (DIHEL, 1993, p. 33-4). Como aponta Paul Ricouer, as décadas posteriores à Segunda Guerra Mundial impuseram o desafio de se pensar a memória e o perdão diante dos acontecimentos singulares no interior do conflito, especialmente o holocausto, numa reafirmação das relações indissociáveis entre memória e esquecimento (RICOUER, 2007).

Em nível de contextualização podemos considerar que, grosso modo, a historiografia brasileira dos anos 1950 e 60 se sedimentavam sobre o seu caráter factualista e empirista. Os anos 70 já denotam outra ênfase teórica, agora bastante influenciada pelo marxismo, o que é compreensível se levarmos em consideração a ação do Regime Autoritário Militar no período, em que pese a resposta da historiografia nacional produzindo uma história estrutural, totalizante e crítica, que já contava com o fortalecimento da influência da historiografia francesa dos *Annales*.

A análise dessas dinâmicas de apropriação não se constitui apenas através de um transitar sobre temas históricos, como escravidão, movimento operário, gênero, Estado Novo, sexualidade, mas tem ainda como foco a percepção do modo como cada um desses temas se apropria e utiliza das ideias, conceitos, teorias e metodologias, em especial, as estrangeiras. Essa opção se fortalece pela própria constituição dos nossos ambientes acadêmicos e a Universidade de São Paulo é um exemplo particularmente referencial já que em sua criação na década de 1930 contou com uma missão francesa para sua ordenação inicial: “um grupo de universitários franceses – entre os quais o etnólogo Claude Lévi-Strauss, o historiador Fernand Braudel, o geógrafo Pierre Monbeig, os sociólogos Paul Mauguë, os sociólogos Paul Arbousse Bastide e Roger Bastide – participam da fundação da Universidade de São Paulo em 1934”. De modo mais específico a influência francesa sobre a historiografia brasileira é forte e antecede o surgimento e a consolidação das instituições universitárias. Como destacam Polito e Fico: “em primeiro lugar, os primeiros cursos de pós-graduação em história no Brasil foram pensados levando-os em conta certos referenciais temáticos, metodológicos e teóricos estrangeiros, notadamente aqueles oriundos da França” (FICO; POLITO, In: MALHERBA, 1996. p.191).

As dificuldades de pesquisa sobre a historiografia e a cultura historiográfica brasileira se iniciam pelo fato de que, “a produção de recensões historiográficas ainda é extremamente tímida e lacunar na atividade dos historiadores profissionais do Brasil” (FICO; POLITO, In: MALHERBA, 1996. p.184). Sendo que, no Brasil, a “crítica historiográfica” não é um ramo

consolidado como nos EUA (FICO; POLITO, In: MALHERBA, 1996. p.199). Jurandir Malerba identifica apenas dois projetos concretos de avaliação historiográficos propostos e executados no Brasil na década de 1990: Astor Diehl e sua obra resultante de tese de doutorado defendida na Alemanha e publicada em três volumes no Brasil (C*f*: DIEHL, 1998, 1999, 1993); os estudos desenvolvidos por Ronald Polito e Carlos Fico, principalmente num sentido de diagnosticar a produção e o contexto de realização dos estudos históricos no Brasil.

A década de 80 se inicia com uma abertura teórica, chamada por Astor Dihel de mudança estrutural na matriz historiográfica brasileira (DIEHL, 2002). É um período de aberturas teóricas que caminharam *pari passu* com a abertura política vivida no país. Exemplo dos impasses teóricos da primeira metade da década de 80 é o estudo de Margareth Rago, *Do cabaré ao lar* (1985), onde a autora conflui duas posições teóricas distintas e sofriam sua absorção pela historiografia brasileira com o frescor da novidade: Michel Foucault e Edward Palmer Thompson.

É inegável que o pensamento historiográfico após a segunda metade da década de 1980 tornou-se plural – isso se explica em muito pela multiplicação dos cursos de pós-graduação, do crescimento de editoras universitárias e do mercado editorial nacional como um todo, e pelo movimento conhecido como globalização e seus implementos: avanços tecnológicos, de comunicação e transporte – uma miscelânea de influências, apropriações e usos. Sob estes aspectos concordamos com Fico e Polito quando estes relacionam a necessidade de se observar a evolução das universidades e especificamente dos cursos de pós-graduação em história no Brasil (FICO; POLITO, In: MALHERBA, 1996, p. 189). A pesquisa universitária em história no país é tributária da influência das correntes, das "matrizes" historiográficas estrangeiras, mesmo que de forma é heterogênea. Como aponta a recente tese de Ricardo Marques de Mello, defendida no programa de pós-graduação em História da Universidade de Brasília e intitulada "*Tendências historiográficas na Revista Brasileira de História, 1981-2000*".

Claro está que nem tudo que acontece no exterior, como bem destaca Malerba, se liga ao Brasil. Não há transposição teórica, mais sim – a nosso ver – circulação e transferência de noções, conceitos e métodos que na maioria das vezes já chegam ao Brasil descontextualizados e não raras vezes são aqui deformados. É o que acontece, por exemplo, com a interpretação que Ronaldo Vainfas faz da micro-história italiana equiparando-a com a história das mentalidades na obra *Os protagonistas anônimos da história* (2002). Ou ainda, com dois conceitos muito utilizados no Brasil, principalmente a partir da década de 90: *identidade e memória*. Segundo Helenice Rodrigues:

> (…) as categorias de memória e identidade foram reabilitadas nos países europeus no momento mesmo do final de um ciclo histórico: os chamados "Trinta Gloriosos" (1947/1975). Em meio a crises econômicas e ao desaparecimento das ideologias de progresso, a crença no devir da humanidade parecia se distanciar dos "horizontes de expectativas" (SILVA, 2006, p. 6).

As deformações na recepção inicial sobre estes dois conceitos são sintomáticas na apropriação feita pela historiografia brasileira. Enquanto na Europa da década de 80, no campo intelectual o que se observa é a crise dos "paradigmas" motivada pela crítica ao estruturalismo, os *Annales* e do marxismo e ainda pela *linguistic turn* americana popularizada pelos trabalhos de Hayden White e Dominique LaCapra, valorizando os aspectos da narrativa e da linguística no discurso e no *mètier* do historiador. No Brasil o contexto é praticamente oposto. O otimismo vivido pelo país com a reabertura política e o fim da ditadura militar não eram condizentes com o contexto europeu de crise dos paradigmas e revalorização do subjetivo que chamou atenção para o desenvolvimento dos estudos de memória e identidades relacionadas com o campo da história oral e do tempo presente, já que, e cito novamente Helenice Rodrigues:

> Segundo François Hartog, o regime de historicidade baseado, tradicionalmente, na articulação do passado ao futuro, ou se preferirmos, empregando a expressão de Reinhardt Kosselleck, na possibilidade de associar o "campo de experiência" e ao "horizonte de expectativa", tende a ser substituído, sobretudo, nos países europeus, pela inquietante obsessão pelo presente. "Presente do passado", a categoria da memória, como equivalente à ideia da presença de uma ausência, responde deste modo, a uma demanda social. Com a reabilitação do presente, do acontecimento, do tempo curto, o fenômeno da memória se impôs, como complemento de uma história, em países que viveram às tragédias do século XX. "Nesse sentido, os estudos da memória no Brasil pretenderam, igualmente, focalizar as vítimas da história, como: os exilados e/ou os opositores da ditadura militar" (SILVA, 2006, p. 7).

Ou seja, a assincronia entre espaços de formulação teórica e os espaços de apropriação desses conceitos pode levantar problemas de ordem epistemológica ou estaríamos diante de um falso problema, já que no movimento de apropriação haveria uma conformação dos referenciais aos nossos objetos de estudo? É lógico que essa recepção dos debates sobre memória e identidade nos anos 90 se articula ao momento histórico da redemocratização e ainda pela necessidade de se lidar com os resquícios do regime militar.

Segundo Malerba, Carlos Fico e Ronald Polito concluíram que, "(…) apesar de todos os problemas, desde os materiais até os da 'dependência cultural', a história no Brasil tendeu a uma efetiva profissionalização (…)", sendo que, mesmo assim, os estudos sobre teoria, metodologia na década de 1980 foram praticamente inexistentes (MALHERBA, 1990, p.198). O avanço e a profissionalização crescente da historiografia brasileira acompanham também o

crescimento do mercado editorial, mesmo com os problemas e deficiências das editoras universitárias, e dos cursos de pós-graduação pelo país. O grande problema enfrentado pela historiografia brasileira, nesse contexto, é o debate descentrado e fragmentário sobre a historiografia.

Assim, se, os estudos sobre o cotidiano desenvolvidos, a partir do final dos anos 80, demonstram o aumento da diversidade de temáticas como a bruxaria, sexualidade, corpo, loucura, imaginário, eles denotam também uma relação com a produção internacional que direciona a atualização das pesquisas. Isso se relaciona com a constatação de Fico e Polito de que foi "com um relativo atraso, passou-se a discutir textos importantes da reflexão estrangeira" (FICO; POLITO, In: MALHERBA, 1996, p. 205). Como exemplo se pode destacar o debate fomentado pela dimensão narrativa dos eventos históricos incitados por White e LaCapra, que chegou a ter efeito na fundamentação de teses negacionista anos 80 na Europa; corrente essa que chegou a negar o holocausto e os campos de concentração. Isso ressalta o fato de que, para Fico e Polito, "nosso atraso é ainda grande em relação às polêmicas internacionais" (FICO; POLITO, In: MALHERBA, 1996, p. 205).

Outro exemplo, e que em muito se relaciona com a discussão proporcionada pela *linguistic turn* norte-americana é a questão da "pós-modernidade". No Brasil conceito pouco problematizado, estigmatizado, deformado e, paradoxalmente, muito popularizado – até de forma pejorativa. Utilizado frequentemente enquanto lugar-comum, como o utiliza Astor Diehl de modo arbitrário dedicando capítulos inteiros de seu livro *Cultura Historiográfica* (DIEHL, 2002), sem uma frase sequer discutindo e definindo aquilo que chama de "pós-moderno". De um modo, geral esse descompasso resulta das defasagens com que o debate em torno do pós-moderno chegou ao Brasil.

Sob esta feição uma das questões formuladas por Pierre Ansart em torno das paixões políticas nos serve aqui de perspectiva: "*O estudo das relações intersubjetivas tem seu lugar nesse percurso. As interações conduzirão a um abrandamento as paixões, ou ao seu desvio, ou à sua repetição, ou ainda a sua consolidação? Existe uma circulação dos afetos?*" (DIEHL, 2002, p 155). Por fim nos interessa a relação entre os afetos e a as ações sendo que a pergunta, até que ponto as projeções no espaço público constituem uma economia doas afetos intelectuais? Pode nos servir de indício para o entendimento de suas contradições e dilemas. Pierre Ansart para dar uma imagem da relação entre as ideias e os afetos se vale das pelaras Willian Godwin, vale a beleza poética da citação:

> Foram (…) unicamente as ideias que vieram a constituir o império do mundo. São as ideias que criam a força, transformando-se em sentimentos e paixões, ou em entusiasmos (…). jamais uma ideia posta em circulação foi retirada (…). A de igualdade é uma ideia-mãe que jamais foi inteiramente expulsa do coração do homem. (GODWIN, Apud: ANSART, 2001, p.157).

A constatação de Ansart adquire toda a sua força diante do desafio de pensar a educação e suas relações com a memória e a identidade: uma história das afetividades é demasiadamente lacunar e complexa (ANSART, 2001, p.154), mas ainda assim acreditamos que o primeiro passo é aceitar o desafio a compreensão dos sentimento e sensibilidades é uma maneira, de defender nossos direitos e nossa liberdade "*sempre em situação de serem ameaçadas*" (ANSART, In: DUARTE; Et. al., 2004).

INCURSÃO NO CAMPO DA HISTÓRIA E NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.

Sabe-se que várias foram as fases ou períodos em que o Brasil foi governado por grupos, e muitos destes enfrentaram a diversidade política e os mais diversos problemas sociais e incertezas. Estas entrelaçadas nas políticas econômicas e sociais que em muito levam a população deste país a momentos de euforia e de extrema preocupação. Fausto (2002, p. 245) aponta para a transição do Império para a República, a seguinte situação, que, "como episódio, a passagem do Império para a República foi quase um passeio. Em compensação, os anos posteriores ao 15 de novembro se caracterizaram por uma grande incerteza. Os vários grupos que disputavam o poder tinham interesses diversos e divergiam em suas concepções de como organizar a república".

Aponta-se neste, que as diferenças eram grandes em relação ao pensamento político, em que Fausto (2002, p. 246) aponta. "Apesar da profunda rivalidade existente entre os grupos no interior do Exército, eles se aproximaram em um ponto fundamental. Não expressavam os interesses de uma classe social, como era o caso dos defensores da República liberal". O referido trabalho apresentado buscará neste momento, apresentar elementos da história do Brasil no período de transição do governo das Oligarquias para o governo de Getúlio Vargas, em que primeiramente se apresenta como Governo Provisório, em seguida o Governo Constitucional e depois o Estado Novo, mas para se entender tais elementos, se transitará na história.

Desafiando as forças conservadoras da oligarquia que comandava o país, a figura de Getúlio Vargas, gaúcho, que se junta a políticos de Minas Gerais e da Paraíba (que apesar de perder as eleições), manobra um golpe e assume a presidência do Brasil em 1930. Retorna-se

ao período republicano anterior a Vargas, pois se acredita que tal período tem sua importância e vai gerar o processo de transição para Getúlio. Ainda, que vários eram os problemas a serem enfrentados pelos republicanos, um deles é o financeiro, com dívidas herdadas do Império, o qual consumia grande parte dos valores da Balança Comercial brasileira.

Dentro da história do Brasil e para dar prosseguimento a este, aponta-se que a Constituição de 1891, promulgada (por Rui Barbosa), teve em sua elaboração muitas discussões. Sobre a inspiração desta, Fausto (2002, p. 249) cita que: "a primeira Constituição da república inspirou-se no modelo norte-americano, consagrando a República federativa e liberal." Ainda se sabe que esta estabeleceu os três poderes – o Executivo, o Legislativo e o Judiciário, ainda, Estado e Igreja passaram a serem instituições separadas, deixando assim de ter uma religião oficial no Brasil. Tal fator foi importante para a questão da imigração no país. Fausto (2002, p. 261), cita que:

> A descrição do processo político que vai da proclamação da República às presidências civis nos permitiu ter uma ideia de como se consolidou um certo tipo de República. Até aqui, deliberadamente, ela foi chamada quase sempre de República liberal. Fizemos isso, tendo em vista preceitos da Constituição que ela adotou e a ideologia dos setores que prevaleceram na organização do novo regime. Entretanto, a Primeira República recebeu outras designações. As mais sugestivas são as de República oligárquica, República dos "coronéis", República do "café com leite". Um bom caminho para se fazer uma caracterização geral do período consistem perguntar se essas denominações são ou não adequadas".

É claro que tais denominações são importantes, pois designam uma época da história do país e apontam para um caminho, pelo qual o pesquisador pode apontar suas análises. Pode-se apontar que a República do "café com leite", teve várias características, como o comando do país por um grupo pequeno de políticos em cada Estado, uma certa autonomia estadual, em que cada região buscava seus interesses próprios, ainda alguns Estados como São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, tinham grande expressão na política.

Sabe-se que, Fausto (2002, p. 262), aponta que "à primeira vista, parecia que o domínio das oligarquias poderia ser quebrado pela massa da população através do voto. Entretanto, devemos lembrar que o voto não era obrigatório e o povo, em regra encarava a política como um jogo entre os grandes ou uma troca de favores. (...) A porcentagem de votantes oscilou entre um mínimo de 1,4% da população total do país (eleição de Afonso Pena em 1906) e um máximo de 5,7% (eleição de Júlio Prestes em 1930)".

Ainda se pode apontar, que neste período os resultados eleitorais não eram muito confiáveis, em que o voto não era secreto e muitos dos eleitores estavam sujeitos às pressões dos chefes políticos locais. Tais chefes políticos concentravam uma grande soma de poder,

em que se trocavam votos por favores dos mais variados. Para Nagle (1974, p. 7), este cita que: o voto era um instrumento "sem compromisso ideológico" – interpretação válida para toda a história da Primeira República. O descompromisso refletia-se no feitio da mentalidade política brasileira, autorizando a afirmação de que "povo político", propriamente falando, inexistia no Brasil.

Pode-se citar que neste período um grande número de imigrantes chegou ao Brasil, trabalhadores que buscavam uma oportunidade de trabalho e ascensão social. Muito da história do Brasil, se dá tomando como base o trabalho (nem sempre um trabalho pago justamente), em certas épocas, estas pessoas que venderam sua força de trabalho, uma classe de operários, que buscaram com movimentos reivindicatórios e manifestações nos anos de 1917 a 1920. Estes movimentos, organizados por sindicatos, levaram os trabalhadores a buscar leis que trouxessem alguns benefícios a estes.

A urbanização pode ser considerada como uma ação efetiva do processo de modernização das cidades e da busca para o chamado desenvolvimento. Vê-se que as cidades neste início de século se alteram em nome da chamada modernização. Este processo faz parte de uma realidade que se apresenta dentro das concepções capitalistas que buscam não apenas se inserir no Brasil, mas também se consolidar como elemento fundante de uma classe de proprietários das fábricas e detentores de um capital desenvolvimentista.

Os movimentos foram vários nas principais cidades, como São Paulo e Rio de Janeiro, o qual enfrentavam problemas sociais com a exploração da mão de obra dos trabalhadores, uma classe de pessoas que vendem a sua força de trabalho, em muito chamados de operários. Ainda, se pode verificar que em muito os interesses pessoais de crescimento e ascendência social, reflete a atitude dos indivíduos em relação as condições que estes enfrentam em seu cotidiano.

A política dos anos 1920 sofreu alterações baseadas na estrutura socioeconômica do país, também se pode ver que tal alteração na sociedade se dava também por mudanças como uma maior participação popular na política, ainda, ocorria um certo desgaste entre as oligarquias no que se refere as sucessões presidenciais. Também neste contexto, ocorreu o movimento tenentista, que entre 1922 e 1927, estes se fizeram mostrar em suas reivindicações. Em seu primeiro governo, o chamado "Governo Provisório" pode-se dizer que Getúlio teve como objetivo reorganizar a questão política do Brasil, pois este busca centralizar em suas mãos o poder, buscando tirar de cena órgãos legislativos em várias esferas.

Fausto (2002, p. 333) cita que, "as medidas centralizadoras do governo provisório surgiram desde cedo. Em novembro de 1930, ele assumiu não só o Poder Executivo como o Legislativo, ao dissolver o Congresso Nacional, os legislativos estaduais e municipais". Ainda se pode citar, que muitas das medidas de Vargas, levam a uma tensão entre as velhas oligarquias, quando centralizou a política do café em suas mãos e os militares, que atuavam como interventores a mando do presidente. Dentro do contexto, Vargas continua no poder nos anos de 1934 a 1937, em que se pode chamar de segundo mandato, em que se chama de Governo Constitucional, em que este se utiliza de um pensamento fascista, em que duas forças atuam na política brasileira, a ANL e a ANB.

Ainda, sabe-se que Getúlio Vargas institui um período ditatorial, em que aponta elementos de um plano comunista no Brasil e fecha o Congresso Nacional e impõe ao país uma nova Constituição. Este golpe que Vargas organiza no país, tem o apoio de diversos setores da sociedade que o deixa no poder de 1937 a 1945. Vargas volta a presidência em 1950, mas não completa seu mandato, pois se suicida em 1954. Para o período getulista, a historiografia aponta que esta foi uma preocupação e é citada como um período de iniciativas diversas, no nível dos Estados. Para se chegar ao período de Vargas e as tais reformas, cita-se neste período, que ocorreram reformas e medidas tomadas nos anos 1920, como a reforma promovida por Sampáio Dória, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Mário Cassassanta e Fernando de Azevedo.

Muitas destas reformas educacionais foram promovidas por legisladores que acreditavam fazer algo de positivo pela educação, ou por seus próprios interesses ou do seu grupo político, mesmo já passando para o século XX, muitos ainda acreditavam estar no período escravocrata, outros pensando nas mudanças do trabalho imigrante assalariado, ainda para alguns as ideias monarquistas conflitavam com as concepções liberais. As correntes políticas buscavam apontar para alguma direção, muitas orientavam ações, outras impediam as transformações da educação. Em que se buscavam implantar um modelo de ensino de cima para baixo, em que buscavam fomentar na educação um período de formação de mão de obra para a nascente indústria, em meio a estas, aplicava-se ainda uma educação elitista. Nagle (1974, p. 101) cita que,

> ao atribuírem importância ao processo da escolarização, prepararam o terreno para que determinados intelectuais e "educadores" – principalmente os "educadores profissionais" que apareceram nos anos vinte – transformassem um programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação, no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da história brasileira.

Várias foram as instituições de ensino criadas a partir desta "necessidade", em que se formataram instituições de educação e controle de uma população jovem, que estes eram chamados de desvalidos da fortuna. Para tal, Saviani (2010, p. 196), este cita que: "com essas medidas resultou evidente a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central". Ainda, cita-se que processo educacional deste período é marcado por embates políticos entre diferentes pensamentos, em que se formatam instituições de ensino diversas, não somente para o ensino primário e secundário, mas também profissional. Muitas destas tinham o objetivo de atender as classes menos favorecidas, como o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, criado em 1873 e as Escolas Federais de Aprendizes Artífices, criadas nas capitais dos estados em 1909.

Sabe-se que havia no período uma crítica ao ensino profissional técnico, que se referia ao seu programa educativo, o qual proporcionava o ensino das letras e a aprendizagem manual dos ofícios, o qual se chamou pelo mesmo autor (p. 166) de "desanalfabetizando o aluno, tal como uma escola primária". Cita-se em relação ao ensino técnico-profissional, mais uma medida de alteração deste é adotada, é a portaria de 13 de novembro de 1926, o qual firma e sistematiza as medidas adotadas pelo governo federal a esta modalidade de ensino. Ainda, dentro da implantação do ensino industrial no Brasil, são criadas outras instituições durante o período getulista, chamado "Estado Novo", no qual, criam-se instituições como o SENAI pelo Brasil.

A questão do ensino profissional no país, ainda perpassa por demais instituições (como citado acima), que visavam à formação de jovens para a indústria, estas gestadas pelo Governo Federal. Neste momento, se abre espaço para citar um pouco da legislação sobre as escolas profissionais, pois, a reforma de 1932, buscava articular as escolas profissionais com as escolas secundárias, ainda, em seguida, a legislação aponta o Decreto n. 5.922-A, de fev. 1937, o qual se faz um retorno à situação de desintegração anterior à reforma de 1932. Pode se apresentar a principal mudança neste Decreto "(...) foi o abandono da orientação impressa por Anísio Teixeira em 1932, de que todos os estabelecimentos de ensino secundário se transformassem em escolas técnicas secundárias" (CUNHA, 2005, p. 187). Sabe-se ainda, que o momento necessitava uma formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Com o estabelecimento do Estado Novo em 1937 e a referida Constituição, modificava-se a questão educacional. Romanelli (2003, p. 153) aponta que, "a Constituição de 1937 modificava substancialmente a situação, pois deixava de proclamar o dever do estado quanto à educação e limitava-se a ação". Verifica-se que para o período, a educação

profissional e alguns ramos do ensino, eram modificados. Nesse contexto é fundamental citar a Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, ainda, o Decreto-Lei no. 4.073 de 30 de janeiro de 1942, em que organiza o ensino industrial (Lei orgânica do Ensino Industrial) ROMANELLI (2003, p. 154). Ainda se pode citar na (p.155), em seu artigo 67 desta lei, que:

> o ensino industrial das escolas de aprendizagem será organizado e funcionará, em todo o país, com observância das seguintes prescrições: I – o ensino dos ofícios, cuja execução exija formação profissional, constitui obrigação dos empregadores para com os aprendizes, seus empregados. II – os empregados deverão, permanentemente, manter aprendizes, a seu serviço, em atividades cujo exercício exija formação profissional. IV – as escolas de aprendizagem serão localizadas nos estabelecimentos industriais e cujos aprendizes se destinam, ou na sua proximidade. XII – as escolas de aprendizagem darão cursos extraordinários para trabalhadores que não estejam recebendo aprendizagem.

Contribuiu para este artigo, a ideia de que o momento exigia uma postura do governo referente ao ensino profissional, tal ação se deu com as alterações acima citadas. Mas ainda se pode discutir em quais concepções teóricas metodológicas se deram tais mudanças. Sabe-se que os acontecimentos na sociedade são elementos em que a realidade se apresenta e exige certas posturas dos legisladores, pois em nosso ver, uma concepção de realidade e de mundo fora utilizada na época, pois se busca entender o modo humano de existência, o qual se vincula a uma concepção de realidade e de vida, pois a sociedade muda, e as referidas mudanças se dão pela necessidade de transformação que esta exige.

Para tal, Löwy (2006, p. 15) nos aponta que: "a hipótese fundamental da dialética é de que não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto. Não existem ideias, princípios, categorias entidades absolutas, estabelecidas de uma vez por todas. Tudo o que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo é perecível, tudo está sujeito ao fluxo da história". Pode-se citar que toda a legislação apresentada neste tópico e trabalho, se volta para o desenvolvimento pessoal de pessoas que necessitavam da atuação do legislador, pois o homem, enquanto ser social e histórico necessita da atuação dos políticos e de sua própria ação política para se utilizar destas determinações em busca de uma vida melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSART, Pierre. **Em defesa de uma ciência social das paixões políticas**. História: questões & debates, Curitiba, n.33, 2001.

_____. **La gestion des passions politiques**. Lausanne: L'age D'omme, 1983.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3ª. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BEZERRA, Holien Gonçalves; SANTOS, Edílson Gualberto dos (coord.). **Quem é quem na história: pesquisadores e pesquisas no Brasil. Goiânia**: Cegraf, 1996.

BOURDIEU, P. **As Condições Sociais da Circulação Internacional Das Ideias**. Trad. Luiz Felipe Martins Cândido. Disponível em: <https://ninjaufsj.files.wordpress.com/2011/08/as-condic3a7c3b5es-sociais-da-circulac3a7c3a3o-internacional-das-ideias-plural.pdf.>

BRESCIANI, Stella; NAXARA, Marcia (Org.). **Memória (re) sentimento.** Indagações sobre a questão sensível. Campinas: Unicamp, 2001.

CARDOSO, Ciro; MALERBA, Jurandir (Org.). **Representações:** contribuição a um debate transdisciplinar. Campinas: Papirus, 2000.

CONNOR, Steven. **Introdução às teorias do contemporâneo**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1996.
CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2ª. ed. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: Flasco, 2005.

DIEHL, Astor. A **cultura historiográfica brasileira dos anos 1980:** experiências e horizontes. 2.ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

_____. **A cultura historiográfica brasileira;** década de 1930 a 1970. Passo Fundo: Editora da Universidade Federal de Passo Fundo, 1999.

_____. **A cultura historiográfica brasileira:** do IHGB aos anos 1930. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 1998.

_____. **A cultura historiográfica dos anos 80:** mudança estrutural na matriz historiográfica brasileira. Porto Alegre: Evangraf, 1993.

_____. **Cultura historiográfica:** memória, identidade e representação. Bauru, Edusc, 2002.

_____. **A matriz da cultura histórica brasileira:** do crescente progresso otimista à crise da razão histórica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.

DUARTE, André; BREPOHL, Marion; LOPREATO, Chistiana**. A banalização da violência:** a atualidade do pensamento de Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 10ª. ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e memória**. Passo Fundo: Edup, 1998.

FICO, Carlos & POLITO, Ronald. A **historiografia brasileira nos últimos 20 anos** – tentativa de avaliação crítica. In: MALHERBA, Jurandir (Org.). A velha história: teoria, método e historiografia. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **A velha história:** teoria, método e historiografia. Campinas: Papirus, 1996.
_____. **A História no Brasil** (1980-1989). Ouro Preto: Ufop, 1992.
FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.
HALBWACHS, M. A **Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
IGLÉSIAS, Francisco. **Os historiadores do Brasil:** capítulos de historiografia brasileira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Belo Horizonte: UFMG, 2000.
JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e morte das ciências humanas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAPA, José Roberto do Amaral. **História e historiografia. Brasil pós-64**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1985.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 17ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MALHERBA, Jurandir (Org.). A **velha história**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Notas à margem: a** crítica historiográfica no Brasil dos anos 1990. In: MARTINS, Estevão C. de Rezende (Org.). **Memória**, Identidade e historiografia. Textos de História: Revista do Programa de Pós-Graduação em história da UnB. Brasília:

_____. **Notas à margem**: a crítica historiográfica no Brasil dos anos 1990. Textos de História: Revista do Programa de Pós-graduação em história da UnB. Brasília, Vol. 10, n. 1/2, 2002, p. 181- 212.

MARRAMAO, Giacomo. **Poder e secularização**: as categorias do tempo. São Paulo: Unesp, 1995.

MARTINS, Estevão (Org.). **Memória, Identidade e historiografia** (Dossiê). In: Textos de História: Revista do Programa de Pós-graduação em história da UnB. Brasília, 2002, vol. 10, n. 1/2, 2002.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

NISBET, Robert. **História da idéia de progresso**. Brasília: UnB, 1992.

NORA, Pierre. ***Entre Memória e História***: a problemática dos lugares. In: Projeto História, São Paulo, (10), dez.1993, p.7-28.

PECAULT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil**. São Paulo: Ática, 1990.
RAGO, Margareth. Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar – Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 28ª. ed. Petrópolia – RJ: Vozes, 2003.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Helenice Rodrigues da. **Transferências conceituais e metodológicas na historiografia brasileira atual:** algumas constatações. In: Anais XVIII Encontro Regional de História – O historiador e seu tempo. ANPUH/SP – Unesp/Assis, 24 a 28 de julho de 2006.

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Editora Juriscredi Ltda, 1975.

VÁSQUEZ, **Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MPB - O GÊNERO TEXTUAL CANÇÃO

Patrícia Simone Grando.[1]

Julia Dammann[2]

Resumo: O artigo aqui apresentado tem a pretensão de apresentar as contribuições teóricas apontadas pelos autores Bagno, Bakhtin e Marcuschi acerca da variação linguística presente no gênero textual Canção. O estudo possibilita uma reflexão crítica com o intento de compreender a mudança linguística como elemento essencial da própria natureza das línguas humanas, que mudam ao longo do tempo como os demais elementos da cultura e da sociedade. A constituição dos gêneros textuais midiáticos a partir da diversidade linguística considera os diversos usos da língua bem como a relatividade desses usos em relação à situação concreta de interação. Bakhtin(2003), ao se referir a gênero textual, aponta para os elementos que o constituem: conteúdo temático, estilo, construção composicional e propósito comunicativo. A variação linguística está diretamente ligada ao estudo dos gêneros textuais por mostrar a enorme diversidade linguística existente. Portanto, as variações linguísticas ocorrem em todos os níveis da língua, seja lexical, fonológico, morfológico, sintático e até pragmático, elas possuem vínculos com fatores geográficos, sociais, socioculturais e de contexto. Nosso objetivo neste estudo é demostrar como se constituí o gênero canção e quais as variações linguísticas presentes em canções pertencentes à Música Popular Brasileira – MPB.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Variação Linguística; Canção; Música Popular Brasileira.

MPB - THE TEXTUAL GENRE SONG

Abstract: The article presented here has the pretension to present the theoretical contributions pointed out by the authors Bagno, Bakhtin and Marcuschi about the linguistic variation present in the textual genre Song. The study provides a critical reflection with the attempt to understand linguistic change as an essential element of the very nature of human languages, which change over time as the other elements of culture and society. The constitution of media textual genres from linguistic diversity considers the various uses of language as well as the relativity of these uses in relation to the concrete situation of interaction. Bakhtin (2003), when referring to textual genre, points to the constituent elements: thematic content, style, compositional construction and communicative purpose. The linguistic variation is directly linked to the study of textual genres because it shows the enormous linguistic diversity that exists. Therefore, linguistic variations occur at all levels of the language, be it lexical, phonological, morphological, syntactic or even pragmatic; they have links with geographical, social, sociocultural and context factors. Our objective in this study is to demonstrate how the song genre was constituted and what the linguistic variations present in songs belonging to Brazilian Popular Music - MPB.

Keywords: Textual genres; Linguistic Variation; Song; Popular Brazilian Music.

[1] Mestre em Letras (Literatura Comparada). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: grando.psg@gmail.com.

[2] Acadêmica do Curso de matemática da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: julia_dammann@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo busca apontar as contribuições teóricas de autores como Bagno, Bakhtin, Marcuschi entre outros, acerca da variação linguística presente no gênero textual Canção. Esta investigação possui o viés de compreender a mudança linguística como elemento constitutivo da própria natureza das línguas humanas que mudam ao longo do tempo como os demais elementos da cultura e da sociedade.

A constituição dos gêneros textuais midiáticos, a partir da diversidade linguística, considera os diversos usos da língua bem como a relatividade desses usos em relação à situação concreta de interação. A variação linguística está diretamente ligada ao estudo dos gêneros textuais por evidenciar a diversidade linguística existente. Assim, as variedades linguísticas ocorrem em todos os níveis da língua, seja lexical, fonológico, morfológico, sintático e até pragmático. Elas possuem vínculos com fatores geográficos, sociais, socioculturais e de contexto.

Isso posto, esperamos encontrar, por meio do trabalho com o gênero textual canção, as condições para ler nas entrelinhas e incorporar os elementos de caráter social e histórico. Essa percepção ocorrerá somente quando analisadas as formas de produção e circulação, a linguagem, a relação entre palavra e todos os outros recursos possíveis para persuadir ou provocar uma ação no interlocutor.

Por isso, pretendemos que o conhecimento do gênero textual em foco provoque a curiosidade investigativa e a capacidade de análise em relação à leitura crítica de outros textos verbais e não verbais pertencentes aos mais distintos gêneros textuais e que são produzidos no entorno social.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Gêneros Textuais

Marcuschi(2008) nos apresenta os gêneros textuais como um estudo antigo, com origem em Platão com a tradição poética e em Aristóteles com a tradição retórica. Atualmente, se tem uma nova visão do assunto pela abundância de fontes e perspectivas de análise. Ainda, segundo o autor (id, 2008), os gêneros textuais são entidades dinâmicas, nas quais estão acomodados diversos tipos textuais, por isso a importância de diferenciar as noções de gênero textual, tipo textual e domínio discursivo.

O tipo textual está relacionado ao modo como o texto é organizado, com seu processo de construção teórica e não tanto com o texto concreto. Tem número limitado de categorias, são elas: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção; o domínio discursivo não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles. Está mais para uma esfera da atividade humana do que para um princípio de classificação. Como exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, entre outros.

O gênero textual tem ligação com a materialização do texto, ao contrário do tipo textual, o gênero pode ter um número infinito de categorias, pois essas surgem de acordo com a necessidade sócio comunicativa em questão. Podemos citar: notícia jornalística, telefonema, e-mail, carta, conversa cotidiana, canção, entre muitas outras (MARCUSCHI 2008). A função do gênero textual é aludir aos diferentes formatos que o texto pode assumir para exercer sua função social, cada gênero apresenta distintas caracterizações, com vocabulário específico e emprego sintático correspondente. Como docentes, buscamos e devemos apresentar a nossos educandos os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, para que eles se tornem capazes de reconhecê-los, compreendê-los e acima de tudo colocá-los na prática, tornando-se autores.

Bakhtin (1997), ao se referir ao gênero aponta para os elementos que o constituem: conteúdo temático, estilo, construção composicional e propósito comunicativo. O conteúdo temático corresponde ao conjunto de temáticas que podem ser abordadas por um determinado gênero, não se entenda aqui conteúdo temático como assunto, mas como um leque de temas que podem ser tratados em um dado gênero; a construção composicional diz respeito à estruturação geral interna do enunciado; o estilo, por sua vez, corresponde aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados pelo enunciador.

> Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p. 301-302).

É imprescindível citar também o propósito comunicativo, é ele que norteia a construção do gênero, uma vez que, primeiro temos um propósito, um objetivo que desejamos atingir com a nossa fala ou com a nossa escrita, e então partimos para a escolha do gênero que será usado. Em sua concepção original, é o critério mais privilegiado na definição do gênero, determina não somente a sua forma, mas também as escolhas relativas ao conteúdo e ao

estilo. Isso quer dizer que o gênero se mantém focalizado em uma determinada ação retórica graças ao propósito comunicativo.

> Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha estreitamente ligado a uma determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público alvo. (SWALES, 1990, p. 58).

Brait (2002) destaca que, ao trabalhar com os gêneros textuais, precisamos levar em conta diferentes aspectos que dizem respeito a seu processo de produção, circulação e recepção, aspectos de grande importância, uma vez que, explicam porque aquilo é dito daquela maneira e não de outra.

2.2 Variação linguística

Os gêneros textuais são profundamente ligados à vida cultural e social, são altamente maleáveis, e surgem das atividades e necessidades socioculturais, a variação linguística está diretamente ligada ao estudo dos gêneros textuais por elucidar a diversidade linguística existente.

> Nenhuma língua permanece a mesma em todo o seu domínio e, ainda num só local, apresenta um sem-número de diferenciações. (...) Mas essas variedades de ordem geográfica, de ordem social e até individual, pois cada um procura utilizar o sistema idiomático da forma que melhor lhe exprime o gosto e o pensamento, não prejudicam a unidade superior da língua, nem a consciência que têm os que a falam diversamente de se servirem de um mesmo instrumento de comunicação, de manifestação e de emoção (CUNHA, 1975, p. 38).

Segundo Bagno (2010), a sociolinguística lida com o fenômeno da variação linguística e suas consequências sociais, culturais, políticas e pedagógicas. A língua existe enquanto interação social, criando-se e transformando-se em função do contexto sócio histórico. É, portanto, "uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita" (BAGNO, 2010, p. 36).

A constituição dos gêneros textuais midiáticos, a partir da diversidade linguística, considera os diversos usos da língua bem como a relatividade desses usos em relação à situação concreta de interação. Cada comunidade, ou grupo social, possui um modo próprio de falar, a isso reservamos o nome de variações linguísticas. Nosso país é incrivelmente

diverso, o que torna natural que a língua possua um grande número de variações, elas ocorrem em todos os níveis, seja lexical, fonológico, morfológico, sintático e até pragmático, possuem vínculos com fatores geográficos, sociais, socioculturais e de contexto.

> [...] uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras. (MUSSALIN, 2003, p. 31).

Bagno(2007) apresenta os conceitos de variação da seguinte forma: a variação fonética ou fonológica ocorre na pronúncia de alguns fonemas, como por exemplo, a pronúncia do o, que em algumas regiões é pronunciado aberto; a variação morfológica se dá em alguns termos que apresentam a mesma ideia e o mesmo radical, mas em sua composição possuem sufixos diferentes, como exemplo os termos pegajoso e peguento; a variação sintática percebe-se na organização das frases, no Brasil, por exemplo, dizemos 'estou falando com você' já em Portugal 'estou a falar consigo'; a variação semântica ocorre no sentido ou no significado dado pelo falante para as orações construídas no ato da fala ou da escrita, dependendo da origem do falante; a variação lexical nota-se em alguns termos que se referem à mesma coisa como, por exemplo, em Portugal saloio é o habitante da zona rural, que aqui chamamos de caipira. Podemos apontar também a variação diatópica, mais conhecida como variação regional, verificada através da comparação entre as formas de falar de lugares diferentes; a variação diastrática, que se verifica através da comparação entre os modos de falar de diferentes classes sociais; a variação diafásica, que se verifica entre os modos de falar de um indivíduo de acordo com o grau de monitoramento mediante a interação verbal; a variação diagenérica, que se verifica entre os gêneros diferentes; e, a variação diacrônica, que se investiga ao se comparar uma língua em diferentes etapas da história.

Ao longo dos anos, a sociolinguística lutou para aprofundar as noções da língua como um sistema heterogêneo, mesmo assim a tradição gramatical continua a demarcar as práticas pedagógicas. Hoje "a escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado" (BORTONI-RICARDO, 2006, p.14). Possenti (1998, p.17) nos assegura que "o objetivo da escola é ensinar o português padrão". Apesar da língua uma atividade social, no ensino da língua materna ainda se acredita e propaga que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto, conforme as exigências da escrita formal e socialmente privilegiada (ANTUNES, 2009, p. 53).

Todos os dias ouve-se falar em inclusão social, o assunto está em alta, é o momento ideal para que os educadores possam repensar as práticas acerca do ensino da língua materna, utilizando os saberes da Sociolinguística para o tratar a variação linguística com os alunos. É perfeitamente compreensível que as formas de uso da língua sejam multiformes, tanto quanto os campos da atividade humana, os gêneros textuais e as variações linguísticas revelam as diferentes camadas de uma personalidade individual.

2.3. Gênero Canção

De acordo com Costa(2002), o gênero canção é um gênero híbrido, pois possui texto e música, resultado da confluência entre dois tipos de linguagem, a verbal e a musical, ou seja, ritmo e melodia. A canção está presente no cotidiano da maioria dos indivíduos, para abarcarmos e interpretarmos esse gênero nos apoiamos em duas áreas de conhecimento, a Linguística e a Música. Assim, partimos da ideia das múltiplas abordagens do texto, ou seja, de que o conceito de texto depende das diferentes concepções que se pode apresentar (KOCH, 2002).

Para Koch(2002), os gêneros são relativamente estáveis, ou seja, embora possuam uma configuração própria, estão sujeitos às modificações que o intercâmbio com outros gêneros produz, bem como às mudanças sociais e até mesmo tecnológicas. Dentro dessa perspectiva, o gênero canção é especialmente interessante para o estudo tanto da forma composicional quanto das transformações.

A canção é uma peça pequena, que tem como principal meio de execução o canto com ou sem acompanhamento, para que ela seja executada é necessária à composição de uma melodia. Bakthin(2003) corrobora que os significados são entendidos segundo o contexto de elaboração, a situação de produção, os objetivos do autor, as situações de leitura e o momento em que o texto é lido. Sabemos que a canção é um gênero híbrido e devido a essa característica não se pode desvincular o aspecto textual do aspecto musical. Por esse motivo, a materialidade da canção não se limita aos aspectos linguísticos e discursivos, mas também estará imbricada com seu conteúdo rítmico e melódico.

Para Costa (2002), a materialidade formal pode ser dividida em cinco momentos: momento da produção: na qual a canção pode ser produzida apenas oralmente; pode ter a escrita prévia ou simultânea à produção oral; pode ter realização gráfica simultânea tanto da letra quanto da melodia; pode ter a escrita da letra posterior à produção da melodia; pode demandar recursos tecnológicos adicionais para ser produzida, como os instrumentos

musicais; momento de veiculação: a canção é reproduzida ou executada oralmente e através de recursos tecnológicos como cds, e com auxílio de instrumentos musicais, aparelhos de som e microfone; momento de recepção: ocorre através da audição e por multidimensionalidade dos sinais percebidos; momento do registro: a canção pode ser registrada através de discos e encartes do disco, partituras, catálogos, revistas ou folhetos, contudo o registro escrito não reflete satisfatoriamente sua realidade; momento de reprodução: é feita através da declamação e do canto (COSTA, 2002).

No gênero canção ainda encontramos a materialidade enunciativa ou pragmática que edifica a cena enunciativa dialógica, centralizada no intercâmbio do interior da letra; é produto de uma comunidade discursiva pouco demarcada, que tem identidade dividida entre a poesia e a música, exige a habilidade do canto e o conhecimento da melodia. No gênero canção é extremamente permissiva a relação com outras linguagens como a dramática, a cênica, a cinematográficas entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos mostrar os aspectos relacionados com o gênero textual Canção, segundo teorias defendidas por autores como Bagno, Bakhtin, Marcuschi, Mussalin, Bazerman entre outros. Por meio das reflexões teóricas, podemos concluir que a linguagem apresenta variações em todos os níveis da escrita. Essas variações estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar e social. Saber usar tais artifícios torna-se uma arma poderosa, capaz de formar leitores conscientes, capazes de construir o sentido dos textos.

Com esse viés, reafirmamos a importância do estudo, pois possibilitou, no espaço de formação docente, discussões sistematizadas quanto à variação linguística, considerando os diversos usos da língua, bem como a relatividade desses usos em relação às situações concretas de interação, ultrapassando a visão da língua como um código e superando o mito da unidade linguística.

Em suma, o estudo possibilitou conhecer a funcionalidade do gênero em destaque, percebendo que sua produção leva em conta seu propósito comunicativo, meio de veiculação e interlocutores. À medida que nos propomos a pesquisar os sinais de mudança linguística nos gêneros textuais, constatamos que a escrita é tão heterogênea quanto à fala. Isso reforça a necessidade de abordagem da língua em termos não só de organização estrutural e gramatical, mas também em termos de suas manifestações concretas na vida social, ou seja, fica cada vez

mais explicita a necessidade e que a escola tome consciência da importância dos gêneros para o desenvolvimento dos alunos.

Isso posto, ressaltamos que o estudo em questão é de grande valia para a construção da profissão docente, uma vez que abre um espaço amplo de discussão e disseminação de conhecimento, através dos inúmeros caminhos que podem ser traçados com base na variação linguística e nos gêneros textuais, pode-se edificar um aprendizado mais consciente da realidade de cada educando, valorizando sua cultura e seu meio social e assim possibilitando a quebra de muitos tabus que envolvem a língua.

O gênero textual canção comprovou sua funcionalidade ao atingir os objetivos almejados pelos compositores, evidenciando também a diversidade linguística presente, reafirmando que o estudo da variação linguística e o estudo dos gêneros textuais estão diretamente ligados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Preconceito Linguístico:** o que é, como se faz. Edições Loyola, São Paulo, 48º e 49º edição, 2007.

BAKTHIN. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss, (orgs). Trad. e adaptação HOFFNAGEL, Judith Chambliss.São Paulo: Cortez, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemu na escola, e agora?** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R (org.). **A prática de linguagem na sala de aula.** Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Org.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

CUNHA, Celso. **A política do idioma**. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1975.

KOCH, I.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Editora: Parábola, 2008.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, Vol. II, 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras: ABL, 1998.

LUGARES DA MODERNIDADE: ENTRELAÇANDO CULTURA CABOCLA E EDUCAÇÃO

Maria de Souza[1]
Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi[2]
Jorge Alejandro Santos[3]

Resumo: O presente texto perpassa por conceitos e momentos da modernidade, objetivando compreender os processos modernos e os lugares que se formam a partir deles, recomendando um diálogo entre esses lugares e a cultura cabocla na região Oeste Catarinense. Essas inquietações perpassam a educação e os lugares em que se "localiza" a cultura cabocla na escola. Este artigo tem como premissa que a modernidade se porta de forma dicotômica, pois alguns sujeitos são abraçados por ela e outros são expurgados para guetos. Defende-se que não se pode dar a esse processo um caráter de normalidade. É preciso nos mobilizarmos para que a igualdade se faça verdadeiramente no ambiente escolar, sem "depositar" culturas em guetos. É necessário que seja uma cultura local, no presente caso, uma cultura cabocla, que precisa ser percebida em todas as dimensões, reagindo a uma construção histórica de exclusão que remonta a época da colonização e que se estende até hoje.
Palavras-chave: Lugares da modernidade. Cultura Cabocla. Educação.

LUGARES DE LA MODERNIDAD:
ENTRELAZANDO CULTURA CABOCLA Y EDUCACIÓN

Resumen: El presente texto aborda conceptos y momentos de la modernidad con el objetivo de comprender los procesos modernos y los lugares que se forman a partir de ellos, sugiriendo un diálogo entre esos lugares y la cultura cabocla en la región Oeste Catarinense. Estas inquietudes atraviesan la educación y los lugares en que se "localiza" la cultura cabocla en la escuela. Este artículo tiene como premisa que la idea de que la modernidad se porta de forma dicotómica, pues algunos sujetos son abrazados por ella y otros son expulsados hacia guetos o lugares marginales. Se sostiene que no es correcto aceptar el proceso de expulsión dentro de

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Graduada em Artes Visuais – Licenciatura pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Professora de Arte na Educação Básica. End.: Av. São Pedro - 2200E, Bairro Jardim América, Chapecó, SC, CEP 89802-245. E- mail: marialuzia@unochapeco.edu.br.

[2] Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso Indígena Intercultural da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brasil. End.: Av. General Osório – 55D – Apto 502, Chapecó, SC, CEP 89802-265. E-mail: lucib@unochapeco.edu.br

[3] Doutor em Filosofia pela Universidade de Buenos Aires. Atualmente é estudante de pós-doutorado na Universidade Comunitária da Região de Chapecó, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Professor de pós-graduação em Filosofia, Faculdade de Filosofia e Letras, Filosofia da Ciência no Ciclo Básico Comum da Universidade de Buenos Aires, Argentina. E-mail: jorgesantosuba@gmail.com

la "normalidad" del sistema educativo. Es necesario movilizarnos para que la igualdad cultural se haga presente ealmente en el ambiente escolar, sin "depositar" algunas culturas en guetos. Es necesario que una cultura local, en este caso, la cultura cabocla, sea percibida en todas sus dimensiones, revitiendo así una construcción histórica de exclusión que se remonta a la época de la colonización y que se extiende hasta el día de hoy.

Palabras claves: Lugares de la modernidad. Cultura Cabocla. Educación.

1 INTRODUÇÃO

Quisera ter nascido num país em que o soberano e o povo
só pudessem ter um único e mesmo interesse,
a fim de que todos os movimentos da máquina tendessem
sempre unicamente para a felicidade comum.
Como isso só poderia ser feito se o povo e o soberano fossem a mesma pessoa,
segue-se que eu gostaria de ter nascido sob um governo
democrático, sabiamente moderado.
(ROUSSEAU, 2017, p. 13).

A proposta apresentada, de cunho teórico, objetiva compreender aspectos da modernidade a partir de um recorte que indaga por que a modernidade se apresenta de forma dicotômica, considerando-se que alguns sujeitos são abraçados por ela e outros expurgados para longe. Dentre os autores que ancoraram esta abordagem está Berman (1986), que discute diversos momentos da modernidade a partir da perspectiva marxista; faz-se um diálogo com Castells (1999), que coloca em tela os processos globalizadores na virada do milênio e subentende que esses processos são formadores de mundos e lugares[4] diferenciados que marginalizam uns em detrimento de outros; segue-se em Berticelli (2006, 2010), que nos apresenta uma reflexão no âmbito educacional em tempos modernos e, por fim, segue-se um diálogo com Bauman (1999), sobre as diversas influências da modernidade líquida nos âmbitos da sociedade, trazendo Almeida (2009) como interlocutor para ajudar a compreender como Bauman se posiciona em relação aos aspectos educacionais.

Num primeiro momento, as discussões deste artigo pautam-se em entender os lugares formados pela modernidade e "ocupados" pela cultura cabocla. Tais lugares são definidos no entrelaçamento dos conceitos apresentados por Berman (1986), quando aborda as manifestações que acontecem no Terceiro Mundo, com o Gueto e o Quarto Mundo, assim denominados por Castells (1999). Observa-se que esses lugares existem porque a maioria dos sujeitos não consegue se adaptar ao processo modernizador. Em Bauman (1999), há um lugar

[4] Compreende-se lugar a partir de Ferreira (2000), como uma realidade que parte da nossa familiaridade com o espaço que não necessita ser definido através de uma imagem precisa ou limitada. Desse modo, lugar se distingue de espaço. Assim, compreender o lugar é estar ciente da possível relação com questões políticas e econômicas, assim como teias de significações e vivências que são expressas localmente com uma relação global e espacial que é determinada por um mundo em constantes mutações.

chamado de Jardim, onde a poda é instrumento de controle do Estado, sendo que ervas daninhas não são ali permitidas. A partir desses conceitos se discute: quem são as ervas daninhas?

Faz-se aqui uma ponte entre as reflexões dos autores apresentados, que tratam de uma concepção da modernidade no âmbito mundial, e a realidade vivenciada no Oeste de Santa Catarina (Brasil). Pretende-se evidenciar as consequências desse tempo histórico na região, que foi colonizada há pouco mais de um século, em um momento em que a modernidade já era avassaladora pelo mundo afora.

A partir da compressão de que a educação faz parte desse processo, visto que a escola compõe o tecido social, nosso debate instiga a compreensão do modo como esses lugares da modernidade emergem nos espaços escolares. Ainda, pretende-se identificar em quais espaços se encontra a cultura cabocla nas escolas da região na qual se situa este texto.

Os aspectos histórico-culturais dos caboclos estão construídos a partir das referências de Marcon (2003) e Renk (2006), pesquisadores com um sensível olhar para a cultura cabocla. Eles nos mobilizam a revisitar e a repensar alguns fatores históricos que permeiam a memória do Oeste Catarinense.

2 OS LUGARES MODERNOS

Pensar a modernidade é refletir sobre o modo como a mesma se desfecha sobre os diversos ambientes no mundo. Muitos autores vêm discutindo esse tema para compreendê-lo nos seus mais profundos significados. O debate perpassa também os grandes centros de desenvolvimento, ou seja, aqueles nos quais a história "acontece" e por onde a mesma é contada, de forma que, muitas vezes, traz invisibilidade para a história que ocorre em nossa volta.

Ao pensarmos o Oeste Catarinense, destacamos duas questões: a figura do caboclo e os processos colonizadores. Os caboclos nessa região são denominados por Renk (2014) de "brasileiros", já que a nomenclatura "caboclo" havia sido estigmatizada pelos colonos de origem europeia (italianos, alemães e poloneses). Para a autora, os brasileiros encontravam-se na região antes da chegada dos colonizadores e viviam do plantio nas terras, com um modo de vida tradicional e uma agricultura de pequena escala, bem como com o cultivo da erva-mate. Porém, em meados de 1930, essa população foi expropriada da terra, desestruturando seu modo de vida.

Marcon (2003) aborda que não há uma definição étnica para os caboclos da região, já que são frutos da miscigenação de diversas etnias. O que define a população cabocla são os modos de vida, os fazeres culturais que, de certa forma, foram expurgados pelas companhias que trataram de impor a colonização na região. Porém, na origem da palavra "étnico", que vem do grego *ethnos - pessoas que partilham dos mesmos costumes, modos de ser e fazer, não compreende-se a etnia como raça. Nesse sentido, o caboclo pode ser definido etnicamente, de acordo com sua cultura. O que por ora se percebe é que a cultura cabocla nessa região está marginalizada e isso dificulta seu reconhecimento.*

Sobre colonização, é preciso entender que os processos modernizadores ocorreram, em sua maioria, a partir do velho mundo (continente europeu), principalmente na América. Canclini (2013, p. 67) explica que "fomos colonizados pelas nações europeias mais atrasadas, submetidos à Contra-Reforma e a outros movimentos antimodernos, apenas com a independência pudemos iniciar a atualização de nossos países". Outros autores que pensam na modernidade, como Dussel (1977), argumentam que a América do Sul foi colonizada pelas nações do que chama de "primeira modernidade" (Portugal e Espanha), uma modernidade que foi escondida e marcada como atrasada pelos países da "segunda modernidade" (Inglaterra e França), que reivindicam a modernidade sem mais, como se fosse algo que lhes pertencesse exclusivamente.

A colonização trouxe para o Brasil vivências europeias que se tornaram decisivas na formação histórica do país, perpassando por muitos processos marginalizadores dos povos que aqui habitavam. Não é objetivo deste estudo aprofundar o contexto histórico da região, mas explicitar que a colonização do Brasil ocorreu de diferentes maneiras nas suas distintas regiões, e que no Oeste de Santa Catarina foi mais tardia, se comparado a outras regiões do país. Segundo Renk (2004, p. 13), "a região passou a ser denominada Oeste Catarinense a partir dos anos vinte do século passado. Anteriormente, nos mapas constava como zona desconhecida, zona despovoada". Essas terras foram incorporadas "oficialmente" às terras do Brasil no final do século XIX, somente quando foi instalada a Colônia Militar de Xapecó.

O processo colonizador na região passou por três fases: a fase indígena, até meados do século XIX; a fase cabocla, que sucedeu e miscigenou-se com os indígenas; e a fase da colonização, com a vinda de, basicamente, três etnias do Rio Grande do Sul, italianos, alemães e poloneses (POLI, 2014).

Porém, o que tudo isso tem a ver com a modernidade?

Entende-se que o processo que ocorre no mundo afora tem implicações nos locais mais distantes e, em cada lugar, registra suas manifestações específicas. A modernidade ora

promove, ora deprecia, e os fatores que desencadeiam esse processo são geradores de tais situações.

Em princípio, para entender esse processo modernizador, busca-se em Berman (1986) alguns aspectos que foram decisivos para que a modernidade tomasse forma. O autor faz uma abordagem a partir das concepções marxistas e toma como ponto de partida o processo industrial capitalista e a burguesia como ponto estratégico da história da humanidade, que muda a forma de viver no mundo e traz consigo uma gama de consequências. Para o autor, a burguesia teria sido a classe revolucionária, e por que não dizer, de fato, foi a classe revolucionária, que atua hoje como classe dominante, buscando sua permanência no poder. Tal permanência, como discorre Berman (1986), exige manter-se em constante movimento, muitas vezes, ignorando o que não for favorável a ele.

Voltando ao Oeste Catarinense, compreende-se que a cultura cabocla não esteve favorável ao movimento quando este chegou à região, tendo em vista que se pautava a ideia de descoberta do Oeste que, para o governo, era vazio demograficamente e precisava ser povoado. As pessoas que aqui residiam não foram vistas como adequadas aos interesses expansionistas. A ideia de vazio era totalmente contraditória para uma região na qual habitavam os indígenas, os primeiros colonizadores, e também os caboclos, que aqui fizeram morada (MARCON, 2003).

Ao refletir sobre os aspectos modernizadores, observa-se que o entendimento de vazio na verdade não era de pessoas e sim de modernidade: a burguesia precisava se fazer presente e se fez de maneira avassaladora. Assim, como Berman (1986) afirma, todo esse processo incide em uma nova forma de viver e ver o mundo. Porém, além das transformações, surge algo destruidor, de modo que, ao mesmo tempo que dissolve, também profana.

As grandes manifestações que ocorreram mundo afora levaram muitas pessoas à marginalização em nome de “alguma coisa” chamada progresso. Muitas culturas e povos acabam ficando à mercê disso tudo, pois “o capital se concentra cada vez mais nas mãos de poucos. Camponeses e artesãos independentes não podem competir com a produção de massa capitalista e são forçadas a *abandonar suas terras* e fechar seus estabelecimentos” (BERMAN, 1986, p. 90 – grifos dos autores).

Abandonar suas terras?

Com o processo colonizador da região, os caboclos, em virtude do preconceito, foram expurgados das terras que habitavam. Eles não conseguiram competir com os colonizadores que estavam dispostos a “desbravar” o local e, por que não, modernizá-lo.

> A eficácia do projeto colonizador requereu agente humano, cujo modelo foi o descendente de europeu, vindo das colônias velhas do Rio Grande do Sul. Este aspecto traz similitudes com a ideologia da colonização europeia no país, tendo como protagonistas os colonos "trabalhadores", construtores do "progresso e da civilização"; no entanto, não era contemplado neste projeto a população brasileira, posseira. A exclusão dessa camada populacional encontra justificativa e legitimação na ideologia da colonização, do modelo de colono que conviria a um "país com vocação agrícola". (RENK, 2006, p. 55).

Todo esse processo gerou um modelo de pessoas importantes para a modernização, sendo o caboclo impróprio a isso. Não tendo opção, os caboclos ou brasileiros, como Renk (2006) os denomina, foram obrigados a deixar suas terras, pois não lhes restou outra opção.

> Do ponto de vista físico e também econômico, a região apresenta profundos contrastes: de um lado existe uma larga faixa de terra que margeia o rio Uruguai e o rio Chalana, muito acidentadas, dificultando o cultivo, inclusive manual. Assim que acabavam as terras acidentadas, iniciam as terras planas e favoráveis à mecanização. Estas são, em geral, mais férteis e cultivadas com produtos de exportação. Os caboclos [...] permanecem, fundamentalmente, nas terras acidentadas ao longo da costa do rio Uruguai e do rio Chalana. (MARCON, 2003, p. 82-83).

Marcon (2003) e Renk (2006) abordam o abandono de terras processo assim também denominado por Berman (1986). É preciso considerar, por outro lado, que não se trata de abandono, mas de sentir-se estrangeiro na própria terra e ter que buscar novos horizontes porque o grupo não era aceito onde vivia. Como infere Marcon (2003), foi necessário aos caboclos ir se recostando para "o que sobra", as terras acidentadas. Por outro lado, muitos acabaram migrando para as cidades onde ocupam os lugares mais acidentados também, já que não teriam condições de pagar por algo mais planejado. Assim se dá um crescimento das cidades que abarcam um grande número de pobres em decorrência desses acontecimentos. Berman (1986 p. 90), ao analisar o processo modernizador, diz que uma grande quantidade de migrantes pobres é despejada nas cidades que crescem em ritmo acelerado "para que essas mudanças ocorram com relativa uniformidade, alguma centralização legal, fiscal e administrativa precisa acontecer, e acontece onde quer que chegue o capitalismo". Segue-se, conforme o autor aponta, que é a partir desse capital desenfreado que os estados nacionais acumulam grande poder e que os trabalhadores começam a perceber tamanha desigualdade e decidem por agir contra a miséria em que estão sujeitados a viver.

Essas manifestações estão por todos os lugares, onde quer que o capital chegue, tomando para si o que lhe favorece e sucateando o que lhe desfavorece. A partir das análises de Marshall Berman (1986) é preciso voltar ao Oeste Catarinense, ao que ocorreu com o povo caboclo na região, quando se confrontou com os colonizadores. Será que eles se sentiram injustiçados com a miséria a que foram sujeitados a viver?

> A industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo da vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes; descomunal explosão demográfica, que penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu habitat ancestral, empurrando-as pelos caminhos do mundo em direção a novas vidas; rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa, dinâmicos em seu desenvolvimento, que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades. [...] movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos, lutando por obter algum controle sobre suas vidas; enfim dirigindo e manipulando todas as pessoas e instituições, um mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão. (BERMAN, 1986, p. 16).

A luta dos caboclos por suas terras foi nada mais, nada menos, que uma busca por obter algum controle sobre suas vidas, sobre sua cultura, sobre tudo que os rodeava. Por fim, essa luta acabou na quase dizimação desse povo, na região em análise. Os que ficaram, quase foram esquecidos pela história, e sua cultura apagada com o tempo. Só agora os historiadores estão retomando e buscando novas versões para a mesma, a fim de rememorá-la e fazer justiça frente àquelas que foram escritas anteriormente.

E hoje, onde se encontram essas pessoas? Que lugar é esse? O mundo e as manifestações modernizadoras encarregaram-se de construir lugares que são feitos socialmente onde "a discriminação racial e a segregação espacial ainda são os principais fatores na formação/consolidação dos guetos como sistema de exclusão social". (CASTELLS, 1999, p. 165). Castells em sua obra *Fim de Milênio* (1999), faz uma análise da situação do mundo no fim do primeiro milênio e trata da formação dos guetos por pessoas que, na falta de alternativas, acabam mudando para os grandes centros urbanos. Segundo o autor, esses lugares adquirem novos significados e tornam-se cada vez mais devastadores.

Utilizando o termo gueto, o autor faz uma referência ao modo como isso ocorre no Norte dos Estados Unidos, onde a mecanização da agricultura no Sul do país e a mobilização de uma força de trabalho industrial levou à migração dos trabalhadores negros para as cidades, iniciando-se a formação dos guetos, que acarretam na exclusão dessas pessoas. Em todos os aspectos, e a educação não está fora disso, desenvolvendo uma concentração de crianças desfavorecidas para as escolas públicas com insuficiência de recursos e de profissionais, que logo se deteriorou. Dessa forma, assim como Berman (1986) apresenta os aspectos modernizadores e suas interpretações levando à reflexão acerca da realidade atual, a partir de Castells (1999) também se pode pensar esse lugar no qual as vivências se estabelecem.

O que se observa na região Oeste Catarinense é que a colonização favoreceu alguns e lançou outros para guetos. A população cabocla, que não se adequou ao processo de modernização - também por isso não ter sido oportunizado em decorrência de uma série de pré-conceitos estabelecidos na época, que ainda hoje luta-se pela desmistificação dos mesmos, torna-se mais um grupo social que compõe uma espécie de gueto. É importante inferir que tal conjuntura tem entre seus elementos mobilizadores o capital, inteiramente envolvido nesse processo:

> O processo de reestruturação do capitalismo, com sua lógica mais rigorosa de competitividade econômica, é responsável por boa parte deste sofrimento. [...] Entretanto, há informações contraditórias, que alimentam um debate carregado de ideologias, sobre a verdadeira situação de muitas pessoas desprovidas de recursos em todo o mundo. Afinal, no último quarto deste século franqueou-se o acesso ao desenvolvimento, industrialização e consumo a dezenas de milhões de chineses, coreanos, indianos, malaios, tailandeses, indonésios, chilenos, brasileiros, argentinos e a outros grupos de menor porte em inúmeros países. (CASTELLS, 1999, p. 95).

É preciso lembrar que essa nomenclatura é dada a um povo, porém, individualmente, quando a pessoa muda seu status financeiro não é mais considerada cabocla, o que também gera *um lugar*, o lugar onde se encontram os caboclos. Para Marcon (2003, p. 73), a ideia que as pessoas fazem a respeito da "denominação caboclo é depreciativa pois, à medida que os sujeitos ascendiam econômica, política e socialmente, deixavam de assim ser denominados". Esse seria um lugar construído social e historicamente, que contribui para o apagamento do fazer cultural desses povos que não são considerados bons o suficiente para a modernidade, já que no momento em que alguém passa a ter condições financeiras para mudar seu status, não pertence mais a esse lugar. Por que não poderia adentrar na modernidade e levar consigo sua cultura? Quando o preconceito é plantado junto a esse processo, não é possível manter-se em meio às aceleradas mudanças que forçam os sujeitos a acompanhá-las ou serão esmagadas por elas?

Dentre os aspectos que diferenciam o modo como a modernidade se dá nas determinadas localidades, está o fato de atingir não só pessoas, mas também territórios, o que acarreta em maior dificuldade de interação com todo esse desenvolvimento.

> Além disso, o processo de exclusão social na sociedade em rede afeta tanto pessoas como territórios. De modo que, sob determinadas condições, países, regiões, cidades e bairros inteiros são excluídos, relegando a tal exclusão à maioria ou a totalidade de suas populações. [...] De acordo com a nova lógica dominante do espaço de fluxos, áreas consideradas sem valor na perspectiva do capitalismo informacional e que não sejam objeto de interesse político significativo a qualquer tipo de poder são ignorados pelos fluxos de riqueza e de informação e, em última análise, privadas da

> infra-estrutura tecnológica básica que nos permite comunicar, inovar, produzir, consumir e, até mesmo, viver no mundo de hoje. (CASTELLS, 1999, p. 99).

Se os lugares não são contemplados com os mecanismos que oferecem a modernização, torna-se ainda mais difícil que as pessoas se adequem a esse meio, ou interfiram em seu espaço utilizando-se das tecnologias e proporcionando avanço da sociedade em que vivem, juntamente com suas culturas.

A tendência é de que os fazeres culturais mudem com a sociedade e se transformem a partir daquilo que são. Não é esse o problema atual, e sim o fato de que esses lugares não estão evoluindo com suas culturas para um mundo melhor, mas estão sendo deixados à margem da evolução. Obrigam-se, dessa forma, a buscar adentrar em novas formas de vida, deixando para trás as idealizações que os formaram enquanto seres humanos. Para Castells (1999, p. 173), "os guetos tornaram-se parte do inferno terrestre que está sendo construído para punir as perigosas classes dos pobres que nada merecem".

O autor chama de Quarto Mundo a essa classe abandonada, segundo ele, originária das novas tecnologias que, ao mesmo tempo em que levam à acumulação de riquezas, também difundem pobreza. Que Quarto Mundo é esse? Pelas situações decorrentes da modernidade, subentende-se que ele exista na maioria dos lugares do planeta. A maioria dos países tem em seu meio pessoas que vivem em um Quarto Mundo, até mesmo nos tidos como Primeiro Mundo, "o Quarto Mundo surgiu, constituído de inúmeros buracos negros de exclusão social em todo o planeta" (CASTELLS, 1999, p. 194). Percebendo a dimensão desse processo, os aspectos levantados levam a pensar que a cultura cabocla no contexto regional foi jogada para o Quarto Mundo, assim como tantas outras que não foram abordadas aqui. Não se pode deixar que algo que veio para modernizar e favorecer a humanidade seja usado em benefício de poucos, pois, na esteira do que preconiza Castells (1999, p. 195), observa-se que "no atual contexto histórico, o surgimento do Quarto Mundo não pode ser dissociado do avanço do capitalismo informacional global".

O contexto moderno deveria servir, no mínimo, para modernizar e melhorar o mundo e não para deixar muitos à mercê de tudo isso. Que lugar é esse? Por que essas pessoas são submetidas a viver num lugar assim, excluído do que a humanidade chama de avanço?

3 A ESCOLA: EM QUE LUGAR SE ENCONTRA O(A) CABOCLO(A)?

A modernidade tem passado por todos os lugares do mundo. Como já foi pontuado anteriormente, de diferentes formas ela se faz, para poder se manter viva em meio à sociedade

às custas das mais diversas ocorrências para que esta possa se fazer soberana. A educação não passa despercebida nesse processo modernizador, pelo contrário, a modernidade a coloca no centro da sua expansão, sendo a escola uma das suas principais inovações (SANTOS, 2007).

Em decorrência desse processo, as discussões sobre a educação nesses últimos anos pautam-se na busca de melhor entendê-la no contexto dessa sociedade que muda a cada instante. Por compreender que a educação é parte essencial da formação do ser humano, é que se pretende, aqui, trazer algumas inquietações acerca da relação entre o processo modernizador e a educação, destacando de que modo as culturas marginalizadas apareciam e aparecem no contexto educacional e quais são os seus lugares na educação, partindo da realidade vivenciada na região de Chapecó – Oeste Catarinense.

A preocupação por uma educação que seja de fato inclusiva é expressa por Berticelli (2006), considerando que, na modernidade, as ações da escola, como regra geral, excluíram e afastaram ainda mais as culturas que já vinham sendo expulsas da sociedade para um outro lugar, onde não atrapalhassem. Diante dessas preocupações, o momento é de busca por uma educação decidida a rever a exclusão que outrora, e muitas vezes na atualidade, foi e é pregada. Por tantos motivos [...] "sempre mais educadores manifestam preocupação em entender o processo educativo e o próprio educando dentro de um contexto de universalidade, totalidade e abrangência da realidade complexa, sob olhares que incluem, ao invés de excluir, que libertem ao invés de oprimir" (BERTICELLI, 2006, p.19).

Essa busca leva a pensar que o impulso por excluir faz parte de todos os seres humanos, talvez pela convivência em uma sociedade que exclui e leva à reprodução de tais atitudes. No contexto educacional da região, constata-se que algumas culturas são ressaltadas e outras minoradas, uma vez que o processo proposto acima por Berticelli (2006) ainda esteja em desenvolvimento, visto que a cultura cabocla é conhecida por serem os famosos ervateiros, como se essa atividade fosse a escolha desse povo, dando a isso a ideia de normalidade. Porém, a partir de Renk (2014) é possível ressignificar essa questão:

> Logo, são ervateiros e tarefeiros, o que corresponde a um ofício étnico, de exclusividade dos brasileiros que não encontravam colocação em outra atividade remunerada. O extrativismo é avaliado de fora como o mais baixo de uma hierarquia de ofícios. Por parte da população de origem, há uma tendência em naturalizar esse serviço como "coisa de caboclo", que só faz isso, que só sabe fazer isso. Não bastasse essa naturalização atribuem-lhe o status de "estrangeiro": "estes que não são daqui, que hoje estão aqui e amanhã ali" (em razão dos deslocamentos sazonais do ofício) (RENK, 2014, p. 38).

Essa é uma construção histórica que parte de um contexto de exclusão praticado em época de colonização e que se estende até hoje. Mas, e quanto à cultura? Barbosa (2009) diz

que uma sociedade não pode se desenvolver sem reproduzir suas formas artísticas. Porém, o que se ensina sobre a cultura cabocla é apenas que os mesmos fizeram parte – de uma parte - da história de Chapecó. Segundo Bavaresco (2005), a história do município conta com quatro ciclos: o ciclo da pecuária, da erva-mate, da madeira e o da agroindústria. Os caboclos seriam, então, os ervateiros e, como dito por Renk (2014), a história não era bem assim. As pesquisas desenvolvidas apontam que o povo caboclo fez parte de todos os processos colonizadores, pois habitavam a região antes mesmos de os colonos de origem (como são designados) chegarem, e continuam fazendo parte de todo esse processo. Em contraponto, os mesmos não são sequer lembrados pela/na escola.

A inserção reconhecida em livros didáticos é na disciplina de história, através de alguns fatos que remetem à Guerra do Contestado. Porém, não se vê o trabalho da representação cultural dos caboclos, assim como há dos alemães, italianos e poloneses, cuja cultura é retratada, principalmente, em épocas de desfiles cívicos. Por que não se ensina a cultura cabocla? Seria preciso, para isso, tratar sobre, suas crenças, suas músicas, e monumentos históricos, assim como se ensina sobre o colonizador, em situações nas quais aparecem a dança, as comidas típicas, as crenças os monumentos históricos que tanto enfeitam a cidade... Por que a educação ainda é assim?

Ao analisar as obras de Zigmunt Bauman e as suas abordagens sobre a educação, Almeida (2009) propõe algumas reflexões acerca do processo modernizador e suas representações na educação. Aponta que em uma sociedade que exclui a fim de modernizar a todo custo, não poderia ser diferente na educação básica.

> Por tudo isso, a instituição educativa nunca viu com "bons olhos" a presença daqueles indesejáveis estranhos, inevitavelmente produzidos por todo projeto ordenador. Tentou, inclusive, ora retificá-los e consertá-los, ora torná-los mais eficientes e disciplinados. Nos casos em que a assimilação forçada não obtinha o sucesso desejado, ou esses estranhos eram silenciados ou então expurgados dos muros escolares [...]. É por isso que podemos dizer que o projeto de escolarização moderno não reservou *nenhum lugar* às diferenças e as múltiplas formas de vida e tradições culturais que até ela chegavam. A escola era o lugar de obter uma cultura universal, que coincidia com os próprios desejos ordenados e planificadores de legisladores (educadores e professores) e jardineiros modernos. (ALMEIDA, 2009, p. 48 – grifos dos autores).

Algumas culturas têm um lugar privilegiado no espaço educacional, por serem mais interessantes para uma sociedade moderna. Já outras possuem um lugar pequeno e escondido, - "só para não dizer que eu não trabalhei" (como é possível ouvir nas escolas). Como interpreta Almeida (2009): não há para essas culturas nenhum lugar reservado.

Segundo Bauman (1999, p. 22), o Estado, em épocas modernas, busca em todo momento que o progresso seja incessante e se promova a qualquer custo: "o progresso consiste antes e sobretudo na obsolescência das soluções de ontem". A educação não escapa a essa obsolescência, pois, como exemplo, nas práticas escolares se engrandece a questão do progresso da região em estudo. O mesmo é visto como algo esplendoroso e tornam-se obsoletas as barbáries cometidas para chegar até ele. Tornam-se também obsoletas as culturas que não favoreceram esse progresso desenfreado.

Para o autor, estabeleceu-se uma espécie de jardinagem, pois para fazer um jardim planta-se flores ornamentais, mata-se as ervas daninhas a fim de que o mesmo possa ser "belo". Além de tudo, no jardim, as próprias flores escolhidas para fazer parte deste são podadas a todo instante, para que não fujam aos padrões. Sendo assim, "as ervas daninhas são o refugo da jardinagem, ruas feias o refugo do planejamento urbano[...]. São refugos por que desafiam a classificação e a arrumação da grade. São a mistura desautorizada de categorias que não devem se misturar" (BAUMAN, 1999, p. 23).

O processo colonizador no Oeste de Santa Catarina, se fez justamente desse modo. Misturar-se era sinônimo de "caboclização", e "caboclizar-se" era colocar em jogo "além do capital econômico, [...] o capital social. A eventual aliança de italiano com brasileiro levaria o primeiro à desclassificação, expressa na caboclização" (RENK, 2004, p. 63). Portanto, o que se buscava era construir um belo jardim, e a cultura cabocla se transformou nas ervas daninhas do mesmo. Sabe-se o que acontece com ervas daninhas. E a educação? O que será que ressalta mais, as ervas daninhas, ou o "belo" jardim que foi construído?

Ainda em Almeida (2009, p. 49), em sua análise de Zigmunt Bauman, tem-se que o Estado "abriu mão da missão civilizadora de criar hierarquias e promover modelos culturais considerados superiores aos demais" e, por conseguinte, o papel exclusivo que criava e selecionava valores, apoiado pelo Estado, não se sustenta mais, ou pelo menos não deveria se sustentar. De fato, é incessante a busca da escola hoje em dia em não hierarquizar culturas. Porém, na região Oeste de Santa Catarina percebe-se que alguns povos ainda estão nos guetos da educação, em que não há hierarquização, mas exclusão. Ainda se luta por uma escola que possa se constituir "num tempo e espaço receptivo à pluralidade e à multiplicidade de significados das muitas culturas e dos valores plurais no seio de uma mesma sociedade" (ALMEIDA, 2009, p. 49).

Interpretando por esse viés o papel da escola, o autor sugere que é nesse novo espaço educacional que os diferentes estranhos encontram-se e são – devem - ser valorizados para que não se perpetue a diferença, e que não se justifique o aniquilamento das "ervas daninhas".

Por outro lado, é preciso compreender a diferença numa sociedade que se constrói a partir dela, e não naquela que projeta um modelo e estabelece a poda para que o modelo funcione, não deixando que "espécies" diferentes façam parte desse ambiente criado para ser "perfeito". "Nessas condições, somente uma escola plural tem algo de valor a oferecer a um mundo de significados múltiplos, repletos de necessidades descoordenadas, possiblidades autoprocriadoras e eleições automultiplicadoras". (ALMEIDA, 2009, p. 49).

Essa escola se faz necessária na formação do contexto atual – educacional para que se perceba a magnitude da modernidade, mas que não se esqueça que todos merecem usufruir de seus benefícios. Todos merecem um lugar na modernidade, um lugar que seja justo e bom, e não o lugar mais indesejado: o Quarto Mundo.

O novo modo de compreender as funções da escola, segundo a perspectiva de Bauman analisada por Almeida (2009), é de abandono da busca por uma universalidade da verdade do juízo moral e do gosto. Para Berticelli (2010, p. 316), "a verdade é histórica e faz parte da história do mundo". Portanto, ela muda a todo momento e se faz de maneiras diferentes para ambientes diferentes. Desse modo, segundo o autor, não se pode apoiar-se em nada que se pareça absoluto, desde todo o sempre, pois isso não é possível, já que a verdade é finita. Acredita-se que o rumo da educação deva pautar-se nesses pensamentos, para que não se construa uma verdade e essa se repita através do tempo, mas que se busquem novas concepções, a fim de melhorar os lugares conhecidos.

Esses lugares podem ser relevantes para futuras reflexões. Voltar às raízes modernas faz refletir sobre as ações atuais para que, sim, a realidade seja de fato melhor para todos. Assim afirma Berman (1986, p. 35). "Um século depois, quando o processo de modernização desenvolveu uma rede da qual ninguém pode escapar, nem o mais remoto canto do mundo, podemos aprender de maneira considerável com os primeiros modernistas, não tanto sobre o seu, mas sobre o nosso próprio tempo".

O autor leva a repensar o modernismo e diz que os modernistas de outrora podem compreender a realidade atual muito mais que nós mesmos nos compreendemos. Sendo assim, é possível voltar a tomar contato com uma cultura modernista admiravelmente rica que brotou dessas lutas e, segundo Berman, continua atual.

> Pode acontecer então que voltar atrás seja uma maneira de seguir adiante: lembrar que os modernistas do século XIX talvez nos dê a visão e a coragem para criar os modernistas do século XXI. E o ato de lembrar pode ajudar-nos a levar o modernismo de volta a suas raízes, para que ele possa nutrir-se e renovar-se, tornando-se apto a enfrentar as aventuras e perigos que estão por vir. Apropriar-se das modernidades de ontem pode ser, ao mesmo tempo, uma crítica as modernidades

> de hoje e um ato de fé nas modernidades - e nos homens e mulheres modernos – de amanhã e do dia depois de amanhã. (BERMAN, 1986, p. 35).

À luz das palavras do autor, podemos refletir sobre nossas atitudes e pensar que as reflexões feitas pelos autores modernistas de outrora, retomados por Berman (1986) para discutir sobre a modernidade e suas causas, podem nos levar à construção de novas perspectivas para mudar a forma como muitas vezes vemos e nos utilizamos da modernidade, para que seja um lugar para todos, na sociedade em geral e na educação. Para que seja propagadora de um mundo melhor, que leva todos consigo nessa estrada sem fim, que não deixe ninguém para trás, que não selecione e nem esmague as minorias. Para a compreensão mútua na modernidade e por um mundo melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar que a educação e a sociedade vivem em meio à conturbação e aceleração que a modernidade propõe, revela ser necessário, cada vez mais, a constituição do pensamento que busque a mudança de realidades que excluem muitos em detrimento de poucos. O mundo precisa entender a necessidade de ações que sejam propagadoras do bem comum e não de falsos progressos que atendem a minoria.

Os caboclos na região estudada não podem continuar a mercê desse processo, considerando que mesmo não havendo mais uma disputa de terras existe uma fronteira social e cultural que faz com que os mesmos continuem marginalizados. Por essas questões precisa-se repesar a sua cultura e valorizá-la nos diferentes espaços.

A existência dos lugares modernos não pode estar relacionada à dizimação dos povos – à exclusão. Esse processo não pode assumir o caráter de normalidade. Afinal a normalidade não deveria nem existir, pois só se tem o conceito de normal, por considerar-se a existência de alguém anormal. Isso fere profundamente o povo, em sua maioria, pois a educação está impregnada de ideias de normalidade e anormalidade, o que de fato precisa ser repensado.

É preciso entender que estando no gueto, no Terceiro, no Quarto ou no Primeiro Mundo, somos todos seres humanos e a ética precisa vir antes de tudo. A humanidade ainda não acordou por total dessa anestesia em que se observa com apatia a presença de injustiças. Ainda está em tempo de fazer com que toda a inteligência humana, que se multiplica em ritmo acelerado, mude e torne a sociedade verdadeiramente humana, composta não apenas por seres enlouquecidos por progresso.

A educação, ao que se vê, está buscando novas alternativas para que a igualdade e a equidade se façam eficazmente no ambiente escolar. Porém, a educação não mudará por total se toda a sociedade não mudar, pois o Estado ainda exerce forte poder sobre ela. Se a educação foi feita pensando em números ou em estatísticas apresentadas a outros países, não será possível progredir. É preciso efetivamente pensar nas crianças e nos jovens que estão na escola, para que se formem cidadãos conscientes de que o mundo precisa ser ético e justo para todos.

O foco não deve estar apenas em formar para o mercado globalizado, como se humanos fossem máquinas. São necessários, acima de tudo, humanos que preguem o bem. Não se pode apenas cuidar da casa, é preciso ensinar a cuidar dela. É necessário ensinar a cuidar do outro e não admitir que o outro seja ferido. Compreende-se que a educação tem papel fundamental nisso tudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão de. **Bauman & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade e ambivalência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar 1999.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e os novos tempos. 8. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BAVARESCO, Paulo Ricardo. **Ciclos econômicos regionais:** modernização e empobrecimento no extremo oeste catarinense. Chapecó : Argos, 2005.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar:** a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas**. Chapecó: Argos, 2010.

_____. **Epistemologia e educação**: da complexidade, auto-organização e caos. Chapecó: Argos, 2006.

CASTELLS, Manuel. **Fim de milênio.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CANCLINI, Nestor García. **Cultura híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

DUSSEL, E. **Filosofía de la liberación.** Bogotá: Nueva América, 1977.

FERREIRA, Luiz Felipe. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. **Revista Território, Rio de Janeiro, ano V**, v. 11, n. 9, p. 65-83, 2000.

MARCON, Telmo. **Memória, história e cultura**. Chapecó: Argos, 2003.

POLI, Jaci. Caboclo: pioneirismo e marginalização. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 19, n. 23, p. 149-188, 2014.

RENK, Arlene. **Narrativas da diferença**. Chapecó : Argos, 2004.

_____. **A luta da erva.** Um oficio étnico da nação brasileira no oeste catarinense. 2. ed. rev. Chapecó: Argos, 2006.

_____. A colonização do oeste catarinense: as representações dos brasileiros. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 19, n. 23, p. 37-72, 2014.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **A origem da desigualdade entre os homens**. Tradução Ciro Mioranza. São Paulo : Lafonte, 2017.

SANTOS, Jorge. **Paradojas del proceso educativo.** Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA. 2007.

CURRÍCULO E O TEMA EXISTENCIAL MORTE

Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler[1]
Arnaldo Nogaro[2]

Resumo:O artigo em pauta resulta de pesquisa teórica, de natureza qualitativa, a respeito da compreensão do tema existencial morte por parte de diferentes pensadores, de sua relação com o sentido da existência humana, de como deve ser abordada com crianças e nas práticas pedagógicas na escola. A incursão teórica passou por autores como, Franco e Mazorra (2007), Kovács (2010, 2012), Luper (2010), Mazorra (2001), Torres (1999, 2012), dentre outros. A morte é um fenômeno natural, porém mesmo sendo parte do ciclo vital: nascer, crescer e morrer, sempre que discutida, divide opiniões tanto no campo religioso quanto científico. A mesma propicia ao ser humano uma série de sentimentos conflitantes entre si e, portanto, nem sempre fáceis de lidar, principalmente quando envolve crianças. É comum que as crianças sofram em silêncio por receio de entristecer os adultos com sua dor, por isso o adulto tem que estar atento, facilitando e ajudando para que ela vivencie as reações de luto no momento da perda, incluindo-a no compartilhar do sofrimento familiar. Assim sendo, surge a importância e a necessidade da intencionalidade educativa em relação à morte ocorrer nas práticas pedagógicas, na educação. Sua abordagem torna-se necessária para que as crianças não tenham o estranhamento em relação a temas existenciais importantes e constituintes de sua vida como este ora abordado.

Palavras-chave: Morte. Existência humana. Sentido da vida.

Abstract: This article is a result of a theoretical qualitative research, regarding the comprehension of the death theme by different authors, its relation with the human existence and how it has to be approached with kids and also in pedagogical practices at school. The theoretical basis used authors such as, Franco e Mazorra (2007), Kovács (2010, 2012), Luper (2010), Mazorra (2001), Torres (1999, 2012) and some others. Death is a natural phenomenon, however, even being part of the life cycle: birth, growth and death, whenever it is discussed, the theme of death divides opinions not only in religious, but also in scientific field. This theme also provides a number of contradictory feelings in humans and they are not easy to deal with, specially when there are children involved. It is common that children suffer silently, as they are afraid to make adults sadder with their pain. For this reason, adults have to pay attention to these signals and help kids to go through the grief and loss and including them in the family in this moment of suffering. Therefore, there is an importance and necessity to include the theme of death in pedagogical practice. This is necessary so that children will not feel strange in relation to these themes, which are part of their lives.

Key words: Death, Human existence, Meaning of life.

[1] Graduada em Psicologia. Mestre em Educação – URI Frederico Westphalen. E-mail: rosilei@kepler.inf.br
[2] Doutor em Educação – UFRGS. Professor da URI Erechim e PPGEDU URI Frederico Westphalen/RS. Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Formação de Professores. E-mail: narnaldo@uri.com.br

1 INTRODUÇÃO

A morte é um tema que traz questionamentos. Falar sobre morte nos faz refletir sobre a vida, sobre sua facticidade, pensar a respeito da ideia que um dia deixaremos de viver. É um tema que assusta as pessoas em algumas culturas, devido a não aceitação da finitude. Essa não aceitação leva a olhar para a morte como algo triste, assustador, como algo terrível, por isso, muitas vezes ela não é abordada nem problematizada, havendo um silenciamento sobre a mesma. Como é possível ignorar ou negar algo que está presente na vida de todos os seres humano?

Na sociedade atual, a morte é discutida em diferentes áreas do conhecimento como na filosofia, na tanatologia, na ciência e na religião. A morte como acontecimento é objeto de argumentação dos filósofos devido à sua importância, pelas questões que suscita. Ela envolve conceitos, valores e culturas. É um tema tratado no que diz respeito à consciência do indivíduo sobre sua morte e da morte dos outros. Quando acontece este fato derradeiro com outros, ele emerge na consciência do indivíduo, surge a percepção de que a morte existe.

Filosoficamente falando, há várias visões ou concepções sobre a morte. Estão relacionadas aos mais variados filósofos, às particularidades de cada filosofia que refletem possíveis leituras para o mesmo fenômeno.

Após um episódio de morte surge o processo de luto. Este se faz necessário para a elaboração da perda. A perda provoca a reflexão, devido aos sentimentos que surgem decorrentes dela. A morte faz parte da nossa existência, então precisamos falar sobre o assunto com as crianças, pois em algum momento elas irão perder alguém que tem valor significativo, com quem possuem afinidade, até mesmo um animal de estimação.

Ocultar das crianças a morte ou o debate do tema, por acreditar que elas são muito pequenas para entender o que significa o processo da morte e do morrer, não é adequado. O não falar não alivia a dor e não muda a realidade. Isso pode contribuir para que a criança se sinta confusa e desamparada, pois ela não tem com quem conversar para esclarecer suas dúvidas.

A morte de um ente querido provoca normalmente grande impacto nas crianças, podendo desencadear uma mudança na forma como se relacionam com o mundo. É oportuno que a criança tenha um tempo para processar a informação, não se pode esperar respostas imediatas, é fundamental ir observando seu comportamento e suas reações com o passar dos dias.

Sabe-se também que na medida em que o luto afeta o comportamento da criança e interfere no seu desenvolvimento devem ser definidas medidas (com cuidado), para que possa

ser feita a intervenção necessária. Caso a elaboração do luto não ocorra adequadamente, poderá interferir de modo negativo no desenvolvimento da criança.

2 TANATOLOGIA: ESTUDO SOBRE A MORTE E O MORRER

A palavra Tanatologia deriva do grego *Thanatos* (o deus da morte) e *Logia* também deriva do grego *Logos* (ciência, estudo), tendo como significados o estudo da morte ou a ciência da morte. É uma ciência que estuda a relação do homem com a própria morte e com a morte do outro, adquirindo conceitos e questionamentos para compreensão do comportamento humano.

O termo tanatologia tem uma ampla definição, pois estudar tanatologia é estudar todos os tipos de mortes, em diferentes fases da vida, incluindo a morte em crianças.

Incontri e Santos (2009) entendem que a morte como parte integrante da vida, sempre foi objeto de interrese do homem, sendo algo inevitável. Sabemos que temos que nos preparar cedo ou tarde para entender essa experiência para quando ela chegar. A morte é um processo que acontece para a vida e durante a vida. E uma forma de tratar desta questão é abordá-la nos processos educativos.

Educação para morte é educar-se para a sociedade, para no ato de morrer ter todos os cuidados possíveis. A educação para a morte vai muito além, ela toca todos os aspectos interdiciplinares, sendo que deveria começar desde as primerias fase da infância, constituindo um elemento da educação para novas regeracões. (SANTOS, 2009).

Na vida se torna essencial refletir sobre nossa própria existência, para buscar respostas sobre nossa finitude. Para D'Assumpção (2011), a tanatologia é um trabalho que estuda e busca a refexão sobre a morte, é um trabalho mutidisciplinar que congrega médicos, psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais, filósofos, religiososs, fisioterapeutas, diretores de funerárias e trabalhadores vonluntários que se reúnem para trocar experiências, conhecimentos e crescimento pessoal. A diversidade entre as profissões evidencia a importância da tanatologia, que abrange um grande número de atividades, pois a vida e a morte pertencem a toda humanidade.

Nas escolas, na sociedade, falar naturalmente sobre a morte ainda é considerado um tabu. As pessoas evitam falar sobre morte, preferem falar sobre a qualidade de vida. Nas universidades, nos cursos da área da saúde se fala mais em prolongar a vida enquanto for possível do que na realidade da morte. (D'ASSUMPÇÃO, 2011).

Falar sobre morte não é causar mais dor ao ser humano, é procurar respostas para o

alívio das angústias que surgem com ela. A tanatologia é ciência que estuda a morte e seu processo de morrer. É ciência que busca a refexão sobre o processo de morrer, procurando a compreenção dos sentimentos que surgem com a morte, pois sabemos que a morte faz parte da existência humana e não estamos livres de nos deparar com ela.

2.1 Morte e filosofia

A morte sempre foi um tema de reflexão da filosofia. Ela ocupa uma posição central em muitos discursos, desde os filósofos da Grécia clássica até os pós-modernos. (SANTOS, 2009). Sócrates entendia a morte como fundamental. O filósofo acreditava que ela permitia à alma distanciar-se novamente da matéria orgânica e, na esfera essencial, alcançasse o verdadeiro conhecimento. Para ele, de acordo com essa crença e por este motivo os filósofos genuínos estariam prontos a morrer, já que seu desejo seria conhecer a essência da existência. (SANTOS; INCONTRI, 2009).

Os filósofos acreditam que aqueles que exercem suas virtudes, cultivando coisas boas, nada têm a temer da vida após a morte. Cada um colherá o que plantou durante a existência aqui na terra, não acreditam que o indivíduo sairá impune de suas práticas imorais. Para Sócrates (SANTOS, 2009) os seres que conviveram na terra se reencontram após morrerem e se recordam dos laços que cultivaram, sejam eles bons ou ruins. Sócrates e Platão (SANTOS, 2009) defendem uma posição não só de independência da alma em relação ao corpo como sua sobrevivência e mesmo possibilidade da volta dessa alma a um novo corpo.

Segundo Vaz (2011), a filosofia grega e romana, desde o início, se debateram com várias questões sobre a morte e não foram só os Pré-Socráticos que constantemente se ocuparam da alternância incessante entre geração, corrupção, vida e morte. Uma vez oferecido na Antiguidade o modelo absoluto e sereno que não foi só exclusividade dos diálogos platônicos, (que não deixou nada por escrito), procurou-se elaborar reconstruções teóricas e doutrinas, objetivando a elaboração através do que havia de mais virtuoso em suas atitudes. Sócrates foi o sábio da época perante a morte, incorporou muitos elementos e estratégias, naturalista e democrático. Epicuro foi seu continuador no momento do legado filósofo, também desaconselhando o pavor de morrer.

O filósofo Epicuro declara que a morte não é “nada para nós”. Ele passa pela liberação de todo o medo, particularmente da morte, demonstrando um interesse ético pelo tema. (SCHUMACHER, 2009, p. 193). O pensamento Epicurista aponta dois aspectos de pensamento: primeiro, é uma ética hedonista do prazer e felicidade; segundo, é a separação da

alma com o corpo, a não existência do sujeito mesmo com a presença temporária do cadáver.

Para Epicuro, a separação da alma com o corpo não quer dizer que alma continue a existir em si, depois do falecimento, como afirmam Platão e Aristóteles em algumas interpretações. (LUPER, 2010). Lucrécio, maior divulgador de Epicuro, defende a assimetria temporal entre a eternidade passada e a eternidade futura, e deduz que a morte não é nada para nós, sendo que no passado o sujeito não existia, é o espelho ou a imagem perfeita do futuro em que ele não estará. (SCHUMACHER, 2009). Sobre isso Lucrécio (1985, p. 169) comenta: "Vê, olhando para trás, como nada significou para nós, toda a velha porção de eternidade que se passou antes que nascêssemos. Eis o espelho que a natureza nos apresenta do tempo futuro, do que virá depois de nossa morte."

O argumento de Lucrécio (1985) diz respeito ao estado em que a morte nos coloca que é o de inexistência. Leva à observação de que ninguém teme a inexistência vital, o que leva à conclusão que não deveríamos temer a existência póstuma. Em alguns de seus argumentos ele quer sugerir que a morte não é ruim, apresentando boas razões para pensar que ele pretendia diminuir as preocupações tanto sobre o estado como o processo de morrer.

O conselho de Sêneca é pensar incessantemente na morte para nunca a temer. Ele também se refere ao argumento epicurista, segundo o qual a morte não é nada para o morto, ela é indiferente e neutra para ele. Temer a morte é uma aberração. Temer um dano que não vamos sofrer é tão insensato como inquietar-se sobre um golpe que não vamos sentir. Ele diz que a morte está tão longe de ser um mal que elimina todo o medo do mal, recusando a considerar a morte como um mal. A razão apresentada por Sêneca retorna ao argumento epicurista do experiencialismo e da inexistência do sujeito no estado de morte. (SCHUMACHER, 2009).

Cícero se pergunta se a morte pode ser um mal? Através de suas reflexões conclui que o morto não está privado nem dos bens, nem dos males da vida, levantando outros pontos de discussão também abordados por filósofos e analíticos. Depois de Cícero, Plutarco também faz referências a Epicuro, propondo uma série de objeções novamente encontradas por filósofos analíticos. Sendo a morte solução completa e irreversível da alma e do corpo, implica na ausência de toda sensação, sendo assim nenhum bem, nenhum mal, nenhum prazer, nem dor podem atingir um morto, pois dor e prazer só podem atingir o sujeito vivo. "O medo de deixar de ser, de deixar de existir, da perda do 'eu', do desaparecimento do sujeito, e para aquele que é feliz, o de ser privado de seus bens." (SCHUMACHER, 2009, p. 2007).

Para o filósofo Agostinho "o ser na morte'' não parece ser um mal nem um bem, visto que não há nenhum sujeito que possa sentir seu estado de falecimento. Este estado se assemelha a um estado de morte epicurista, no qual o sujeito aparece despojado de todas as

sensações. (SCHUMACHER, 2009).

O filosofo Montaigne, opondo-se à ideia de que a vida tenha um valor em si, destaca que esta não é um bem nem um mal, e retoma o argumento do espelho de Lucrécio. Feuerbach, também retoma a firmação epicurista da exclusão recíproca dos estados de vida e de morte, o fim efetivo do sujeito não existe mesmo para ele, só tem realidade para o sobrevivente. (SCHUMACHER, 2009).

Schopenhauer também retoma as palavras de Lucrécio trazendo a imagem do espelho. A tese do nada para a morte foi recentemente defendida por vários filósofos analíticos. Segundo Luper (2010), o reflexo da morte é do nascimento, os dois se afetam de formas bastante distintas, o nascimento inicia a vida; dá início a uma coisa boa, a morte termina a vida; dá o fim a uma coisa boa.

Heidegger fala do "ser para a morte", nossa única certeza, se estamos vivos caminhamos para a morte, morremos a cada instante, mas também cultivamos a vida, com substituições de nossas células, com renovação de nosso ser, nossas organizações sociais nascem e morrem a cada dia, refazem-se e desfazem e refazem em novas formas e ideias. (AIUB, 2014). Em outras palavras, quantas

> [...] vezes morremos em vida? Quantos projetos abortados? Em um primeiro momento a morte nos atinge, congela, impede. Mas assim que vivemos assim que vivemos nosso luto, que choramos nossos sonhos mortos, nossa vida surge: novos planos, nova possibilidades, às vezes, melhores que as anteriores. (AIUB, 2014, p. 63).

Não há vida sem morte, nem morte sem vida. Esta afirmação pode se relacionar com Epicuro, o qual entende que não poderemos temer a morte, pois enquanto estamos vivos ela não está presente, e quando ela está, nós não estamos. De acordo com Aiub (2014, p. 64), "mesmo sabendo que a morte é inevitável lutamos contra as limitações que nos são impostas, buscamos todos os meios possíveis para preservar a vida, o investimento em medicamentos, as pesquisas sobre formas de ampliar os limites da vida são frequentemente buscados pela sociedade".

Para Heidegger a morte é investigada em uma dimensão fenomenológica é contemplada sobre o ponto de vista da relação que o ser humano mantém com sua finitude, em relação com o ser-aí do ser.

A efetividade de nossa existência é o fato em que somos os entes do mundo e com os outros seres humanos, somos no mundo com os outros, o ser-aí acessa a sua condição ontológica singular de ser para a morte, poder ser mais próprio, que chama atenção e liga com o

não ser mais. (ABDALA, 2017).

O Dasein é ser- no mundo, também é o ser com os outros. Heidegger menciona o Dasein que é lançado no mundo, e mantém uma relação consigo mesmo e com os outros entes no mundo, compartilha o mundo com outros, a ação do outro reflete sobre os demais Daseins. A morte é a possibilidade mais-própria do Dasein. O ser para a morte abre para o Dasein seu poder-ser-mais-próprio, no qual o ser do Dasein está pura e simplesmente em jogo (HEIDEGGER, 2012).

Para Heidegger a morte é a possibilidade do ser-aí, ou seja, a impossibilidade de todas as suas possibilidades, a morte está ligada com o fenômeno da existência, o homem e sua existência está inserido no ser para o fim, ou seja, a morte pertence à existência humana, sendo a possibilidade real de ser para a morte. (ABDALA, 2017). O ser no mundo, diante da morte é caracterizado pela angústia, a morte está presente na existência do ser para o fim.

Para Heidegger a angústia faz o homem despertar para a morte, pois quando morre acaba tudo, o homem sensibilizado pelo sentimento de angústia em relação à morte se dá conta do fim de sua existência. Muitas vezes, é essa angústia que impede de falar sobre a morte ou de conhecer os sentimentos relacionados a ela. O sentimento de ser finito é causado pela possibilidade de a morte poder causar desespero quando nos damos conta da nossa finitude. Em Heidegger a angústia não se confunde com o medo, o medo é o temor de alguma coisa, a angústia vem do nada, emerge diante do nada. (ABDALA, 2017). De acordo com as palavras do autor o sentimento de angústia sensibiliza o homem para refletir e repensar sua própria vida, com isso toma consciência de que sua existência é finita e temporal.

3 DESENVOLVIMENTO HUMANO E A COMPREENSÃO DA CRIANÇA SOBRE A MORTE

O campo de estudo científico do desenvolvimento humano, estuda o ciclo de desenvolvimentos das pessoas desde a concepção até a morte. As mudanças ocorrem durante a vida toda, sendo mais óbvias na infância. (PAPALIA; OLDS, 2000).

De acordo com Papalia e Olds (2000), o desenvolvimento humano é um processo vivido durante toda a vida. É considerado desenvolvimento infantil o processo vivido pela criança desde nascimento até os 6 anos de idade, onde engloba aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. A idade dos 6 aos 12 anos são os intermediários da infância, muitas vezes chamados de anos escolares. Nesta fase o desenvolvimento é mais lento, e proporciona características estáveis da criança como jovem adulto, embora ainda necessitem de cuidados e do auxílio da família, que tem um papel importante no processo de seu desenvolvimento. (PAPALIA; OLDS,

2000).

A escola é de fundamental importância para o crescimento da criança. Não somente para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e acadêmicas, como também representa um ambiente em que os grupos de pares podem influenciar a socialização da criança. O desenvolvimento afetivo, social e físico delas tem um impacto direto em seu desenvolvimento e podem interferir na idade adulta e na pessoa que ela se tornará, por isso é de extrema importância entender suas necessidades para contribuir com seu futuro e bem-estar. (PAPALIA; OLDS, 2000).

A aquisição do conceito morte pelas crianças não está só relacionado com a idade, depende dos aspectos sociais, psicológicos, intelectuais e experiências de vida da criança. Sob esta perspectiva, Flavell e Wellman (1997) explicam que as crianças entre os 18 e 24 meses de idade não entendem totalmente um objeto físico e têm uma existência separada de sua percepção e manipulação sensorial. Entre as idades de dois a cinco anos a constância do objeto é alcançada e a criança passa a ter uma melhor compreensão da morte, mas ainda não é completa.

De acordo com os autores (1997), as crianças dessa idade também refletem mais sentimentos dos adultos depois da perda, mas o risco é que elas possam compreender a perda como sendo de sua responsabilidade ou por sua própria sensação de ser ruim. Nessa fase as crianças também exibem uma forte tendência a idealizar o adulto que morreu.

Torres (2012) explica que a criança de até cinco anos não vê a morte como irreversível, mas a percebe como gradual e temporária. Esta etapa do desenvolvimento é caracterizada pela atribuição de vida e consequência ao morto, em razão do animismo infantil. A morte é um evento impossível. Para Torres, a criança entre cinco e nove anos tem uma melhor compreensão da morte através de uma perspectiva cognitiva. Contudo, ainda lhe faltam habilidades do ego para lidar com a intensidade dos sentimentos. Revelam forte tendência para personificar a morte, que já é compreendida como irreversível, mas não ainda como inevitável.

Acima de nove anos a criança se aproxima do luto com uma melhor compreensão e mais habilidades para lidar com ele. Na concepção de Torres (2012), nesta fase ela já reconhece a morte como cessamento das atividades do corpo. A perda pela morte vivida é expressa por ela de diferentes formas em diferentes fases do desenvolvimento.

Para Worden (1998). As dificuldades apresentadas pelas crianças na elaboração de uma perda são: imaturidade cognitiva e emocional e vínculo de dependência com os adultos que a cuidam. A elaboração da criança depende da dinâmica familiar, circunstâncias da perda, interpretação da criança e outras perdas agravantes. Uma condição favorável para a elaboração

do luto depende da relação segura com o falecido.

Para Reis e Silva (2009), muitas vezes os adultos, por acreditarem haver uma fragilidade na criança em relação à morte, não permitem que ela vivencie o processo. Porém, elas elaboram o luto à sua maneira e deve ser permitido a elas acesso ao funeral, desde que acompanhadas por um adulto de sua confiança. As informações devem ser repassadas respeitando seu grau de maturidade.

Em relação à criança e à morte, é necessário deixá-la se manifestar por meio de perguntas, brincadeiras ou outras expressões não-verbais, para que ela possa expressar sua curiosidade e seu sofrimento. O silêncio pode ser prejudicial para ela, de modo que o adulto deve estimulá-la e apoiá-la, esclarecendo suas dúvidas e fornecendo o suporte necessário. De acordo com Paiva (2011, p. 40), "a criança é criativa, imaginativa e tem uma curiosidade natural que a faz descobrir o mundo, a vida e seus mistérios. Para tudo busca um porquê, não havendo diferença em relação à morte."

Entre os possíveis efeitos da experiência da perda que uma criança pode ter, Torres (1999) revela que a criança pode negar inicialmente a morte, pode tornar-se agressiva ou achar que foi ela mesma que a causou. Ainda que a criança possa aparentemente não expressar tristeza, é nos gestos mais sutis que ela parece como que regredir, ficar hostil com os colegas ou tratar de seus brinquedos com violência.

Franco e Mazorra (2007) destacam que a morte envolvendo parentes próximos, como genitores e irmãos possui maior impacto sobre a criança. Portanto, deve-se ter a compreensão de que "[...] a morte do pai, da mãe e de um irmão provoca uma imensa dor: falar dessa morte não significa criar ou aumentar a dor, pelo contrário, pode aliviar a criança e facilitar a elaboração do luto." (KOVÁCS, 2010, p. 49).

De acordo com Paiva (2011), quando há perda da figura de vínculo, isso traz uma sensação de desamparo, podendo desencadear forte ansiedade de separação, gerando pânico. Para a criança, a pior crise em relação à morte é a morte de um dos pais, devido ao vínculo gerado pelo cuidado e proteção. Torres (1999) entende que a morte para a criança não é apenas um desafio cognitivo, mas também um desafio afetivo.

Para Worden (1998), as crianças buscam não somente um entendimento sobre a morte, mas também um sentido para a pessoa morta em sua vida. Por isso salienta a importância de permitir à criança vivenciar o processo de luto, estimulando-a a falar sobre seus sentimentos, e suas experiências de morte. O autor ressalta a importância da educação e suporte para as crianças e situações de luto.

Ocultar das crianças assuntos delicados, como morte ou separação, contribui para

formar adultos frágeis. É necessário que o ser humano aprenda, desde cedo, a lidar com frustrações. A perda de uma pessoa próxima nunca é fácil. Desde cedo é necessário aprender a encarar a situação, pois a morte e a perda é algo inevitável que faz parte do ciclo da vida.

3.1 Perdas e o processo de luto

Considera-se perdas tudo aquilo que tem um valor significativo ao ser humano e que a qualquer momento precisa reorganizar a sua vida para viver sem. Para compreender a origem da dor e sofrimento advindos de uma perda é necessário compreender o significado do apego. Na literatura psiquiátrica e psicológica, encontram-se vários escritos sobre o tema, sendo John Bowlby (2004) o primeiro pensador nesta área, o qual escreveu vários livros e artigos sobre apego e perdas.

A teoria da vinculação de Bowlby (2004) refere-se aos laços afetivos que são criados pela familiaridade e proximidade com as figuras parentais no início da vida. Esses laços surgem da necessidade que o ser humano possui de sentir-se seguro e protegido. Tal movimento é inato e permite manter progenitores e descendentes unidos numa relação inicialmente unidirecional, ou seja, o cuidador encarrega-se da sobrevivência do bebê que precisa de cuidados. (BOWLBY, 2004). Na pesquisa de Bowlby com bebês, ele menciona que os seres humanos têm uma tendência *inata* a criar *laços afetivos*. Os bebês tendem a grudar-se e a mãe e ficar em contato visual com ela, este comportamento tem um valor de sobrevivência definido para estimular a mãe a responder. A resposta da mãe fornece a base do apego para o bebê.

Este sistema de vinculação mantém-se ao longo da vida e contribui para a formação de atitudes do sujeito nas relações amorosas em adultos. De uma forma simples, é possível considerar que quanto mais forte for o laço estabelecido entre duas pessoas, maior será o impacto e sofrimento advindos da ruptura real desse laço. As perdas são inevitáveis durante a trajetória de vida, mas também, ajudam a amadurecer. Após uma perda inicia-se o processo de luto. É uma fase que exige cuidados especiais tanto emocionais, como sociais e espirituais.

Melo (2004) argumenta que o luto é um processo necessário para que o vazio deixado pelo que foi perdido volte a ser preenchido. Em seus estudos, Sanders (1999) expõe que o luto representa o estado experiencial em que a pessoa ingressa após tomar consciência da perda, sendo este um termo global para descrever o vasto leque de emoções, experiências, mudanças e condições que ocorrem como resultado da perda.

O luto é universal, mas vivenciado de forma diferente por cada pessoa, pode ser igualmente encarado de diferentes formas pela mesma pessoa em diferentes momentos do seu

desenvolvimento. A morte é compreendida ao longo do desenvolvimento humano. Desde a infância as pessoas têm contato com a morte e a perda, mas só a partir da adolescência se entende melhor seu significado. Na adolescência é possível inferir que a compreensão vai se igualando a do adulto e é na idade adulta que evidenciamos o fato como algo possível de acontecer. A cultura, religião e situações vivenciadas contribuem para formar uma visão sobre o significado da morte. (KOVÁCS, 2010).

O processo de luto é considerado uma fase que exige cuidados especiais nos aspectos emocionais, sociais e espirituais. O luto pode ser em decorrência de uma morte ou outras perdas, vindas de situações estressoras. (WORDEN, 1998).

Para Priszkulnik (1992), a criança, da mesma forma que o adulto, vai passar por processos de luto, sendo que o luto infantil pode ter uma duração subjetiva e mais intensa, devido à sua noção de tempo não estar totalmente organizada.

Paiva (2011) entende que as reações da criança à perdas e separação vão depender de vários fatores, estando dentre eles a relação que tinha com a pessoa que morreu, bem como as causas e circunstância da perda.

A aquisição do conceito morte pelas crianças não está só relacionado com a idade, depende dos aspectos sociais, psicológicos, intelectuais, e experiências de vida da criança.

3.2 Educação para morte nas escolas

A escola é o segundo ambiente de socialização da criança. A família tem o papel de educar a criança para a vida, uma tarefa muito importante. A escola partilha esta função com ela, convive com a diversidade em um trabalho cooperativo. (PAIVA, 2011). Para Torres (2012), a escola não é somente um lugar de aprendizagem acadêmica, a escola é o maior centro de intercâmbio social para o desenvolvimento da criança, sendo um lugar de desafios e, também, de apoio.

> A escola deveria, portanto, ser concebida como um espaço de convivência e de compartilhamento de aprendizagem e de experiências de vida, representando, assim, um espaço de fortalecimento e proteção que propiciasse um ambiente favorável para romper-se o silêncio, o sofrimento calado, a solidão. Toda essa atmosfera envolveria a criança e lhe propiciaria o suporte necessário para que ela elaborasse seus lutos, resultantes de suas experiências de perda. (PAIVA, 2011, 57).

Falar sobre morte com crianças favorece o amadurecimento e o crescimento como ser humano, em decorrência desta fazer parte da vida. Não se deve ocultar o assunto da criança, as

dúvidas devem ser esclarecidas. Sabemos que falar com a criança sobre morte não é uma tarefa fácil, pois existe a necessidade do adulto de protegê-la. Talvez por se pensar que o não falar pode evitar o sofrimento. Há também questão que a morte implica a própria finitude, e isso gera ansiedade em relação a morte e o morrer. (TORRES, 2012). A estudiosa (2012), chama a atenção para o fato de que para evitar o sofrimento da criança e para não ser ferido, é que o adulto adota o silêncio em relação à morte, com a falsa alegação de que ela não compreenderá.

A escola como centro de informações, é considerada muito importante no processo de transformação da sociedade. Os professores trabalham com questões de valores éticos, culturais, políticos e familiares, é local onde é ensinado a criança a refletir sobre assuntos importantes para sua formação integral.

Sobre essa questão Paiva (2011, p. 55) questiona: "A escola é um espaço onde se discutem tantas outras questões cotidianas da ética e da cidadania, questionando a violência [...] não seria um espaço também para falar sobre morte? Porque manter o silêncio sobre a morte se ela está presente no dia a dia?"

Sobre a questão, Kovács (2010) argumenta que para espécie humana a morte está presente durante toda a vida e faz acompanhar os ritos. Ela faz parte do cotidiano, é concreta e fundamental. A crença da mortalidade sempre acompanhou o homem. Diante dessa questão não tem com ignorá-la ou ocultá-la na educação do ser humano. Como a escola faz parte do desenvolvimento humano e do processo de aprendizagem do indivíduo, a morte deve ser trabalhada como parte do ciclo vital dos seres vivos: nascer, crescer e morrer. Mas parar trabalhar a morte em escolas torna-se necessário conhecer mais sobre o tema em pauta, fazer uma troca de experiências, refletir sobre a prática profissional, procurar embasamento teórico sobre o assunto, acarretando experiências com prática da aprendizagem profissional. Segundo Kovács (2012), existe a necessidade de instrumentalizar os profissionais da educação para que os mesmos desenvolvam melhores formas de lidar com o tema morte perante os alunos, ao mesmo tempo, a autora reconhece que não é uma tarefa fácil, mas que deve ser encarada como um desafio para quem concebe a morte com um objeto de conhecimento.

No entanto é preciso pensar no professor como alguém que desenvolve a prática, além dos referenciais teóricos. Não basta só os conhecimentos adquiridos, cabe exercitá-los no cotidiano. É necessário também que a escola disponibilize materiais didáticos que abordem o tema morte com as crianças, por exemplo, em livros de história, contos, poesias, entre outros recursos, para que facilite o trabalho do professor a respeito do tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A morte pode ser tratada com naturalidade, pois é constituinte do existir humano, algo presente no cotidiano, e além dos espaços domésticos, da coletividade, existem as escolas e salas de aulas que fazem parte deste cenário. Portanto, não podemos ignorá-la. O melhor que se tem a fazer é falar sobre o assunto, procurar refletir e discutir sobre a morte, pois isso proporciona as trocas de experiências tão necessárias para melhor compreensão e produção de sentido a seu respeito e de sua relação com a existência humana. É importante dialogar sobre a questão de forma honesta e abertamente, considerando a idade e o desenvolvimento cognitivo da criança.

Cabe ao adulto abordar o tema com a criança usando uma linguagem clara, que ela possa entender. Uma linguagem apropriada à sua idade, sempre de acordo com a informação que a criança manifesta na vontade de saber. Os adultos precisam compreender que as crianças são capazes e conseguem lidar com situações muito negativas, dentre elas a doença e a morte.

É importante reconhecer que a dor da criança é real, para que o amparo necessário seja dado no momento adequado, pois cada criança demonstra sua dor de maneira peculiar. Espera-se que os adultos adotem atitudes que possam ajudá-las a lidar melhor com esses sentimentos. Já sabemos que é natural sofrer pela perda de alguém amado, o importante é não deixar que essa dor se transforme em algo que vai fazer interferir na saúde das crianças e afetar seu crescimento.

É na escola que muitas das emoções humanas são reveladas. Na questão do processo de luto, muitas vezes, a criança não consegue dialogar com os familiares porque percebe que também estão de luto e por medo de entristecê-los com sua dor, acaba não falando em casa e por isso se cala. Mas o professor, percebendo o comportamento do aluno, neste momento, possui uma oportunidade para abrir a conversa sobre o assunto e discutir sobre a questão, esclarecendo as dúvidas.

A morte é um assunto que faz parte da rotina da criança, que está presente em nossa vida. Se ninguém está livre de morrer ou perder alguém, porque não se preparar mais para este assunto? O que nos faz compreender esta questão são os sentimentos que surgem com a morte, pois, em algumas culturas, a morte sempre foi um tabu que as pessoas evitam falar, e, portanto, tudo que é pouco falado se torna mais assustador. Quanto mais se oculta ou se nega mais assustador ele se torna. Não precisamos falar de morte o tempo todo, mas quando surge a necessidade deve ser falado, esclarecendo as dúvidas da criança, contribuindo para sua formação como ser humano, para a sua vida que continua, mesmo depois que deixa a escola. Como estudamos o ciclo vital (nascer, crescer e morrer), precisamos abordar mais sobre a morte, sobre a finitude humana, para assim combater o medo, o receio de abordar este assunto, já que é de nossa dimensão ontológica.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Almir. **A morte em Heidegger**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

AIUB, Monica. Luto e filosofia clínica. In: SANTOS, Frankin Santana; SCHLIEMAM, Ana Laura; SOLANO, João Paulo Consentino (Orgs.). **Tratado Brasileiro sobre Perdas e Luto.** 1. ed. São Paulo: Atheneu Editora, 2014, v. 1, p. 63-68.

BOWLBY, John. **Apego -** a natureza do vínculo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. v. 1.

BYINGTON, Carlos. Aspectos psiquiátricos do suicídio. **Boletim de Psiquiatria,** v. 12, n. 1-4, p. 13-32, 1979.

D'ASSUMPÇÃO, Evaldo Alves. **Sobre o viver e o morrer -** manual de tanatologia e biotanatologia para os que partem e os que ficam. 2. ed. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FLAVELL, John H; WELLMAN, Henry M. Metamemory. In: KAIL, Robert V; HAGEN, John W. (Eds.). **Perspectives on the development of memory and cognition**. Hillsdale, N. Y: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. p. 3-33.

FRANCO, Maria Helena Pereira. **Vida e morte, laços da existência.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

FRANCO, Maria Helena Pereira; MAZORRA, Luciana. Criança e luto: vivências fantasmáticas diante da morte do genitor. **Estudos de Psicologia,** Campinas, v. 24, n. 4, p. 503-511, out./dez. 2007.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo.** Campinas: Ed. da Unicamp, Petrópolis: Vozes, 2012.

KASTENBAUM, Robert; AISENBERG, Ruth. **Psicologia da morte.** São Paulo: Pioneira, 1983.

KOVÁCS, Maria Júlia. **Morte e desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

_____. **Educação para a morte:** Desafio na formação de profissionais de saúde e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____. **Educação para a morte:** temas e reflexões, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. **Sobre a morte e o morrer:** o que os doentes terminais têm para ensinar a médicos, enfermeiros, religiosos e aos seus próprios parentes. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LUCRÉCIO. **Da natureza.** In: Os pensadores: Epicuro, Lucrécio, Cícero, Sêneca e Marco Aurélio. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

LUPER, Steven. **A Filosofia da morte**. São Paulo: Madras, 2010.

MAZORRA, Luciana. Luto na infância. **Encontro,** uma publicação do Centro Universitário Anhanguera de Santo André, v. 6, p. 23-28, jan./dez. 2001.

MELO, Rita. **Processo de luto o inevitável percurso face a inevitabilidade da morte**. 2004. Disponível em: <http://www.integra.pt/textos/luto.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2014.

PAIVA, Lucélia Elisabeth. **A arte de falar da morte com crianças.** 3. ed. Aparecida, SP, Ideias & letras, 2011.

PAPALIA, Diane E; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento humano.** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRISZKULNIK, L. A criança diante da morte. **Pediatria Moderna,** v. XXVI, n. 6, p. 490-496, out. 1992.

REIS E SILVA, Daniela. Famílias e situações de luto. In: OSORIO, Luiz Carlos; DO VALLE, Maria Elizabeth Pascual. **Manual de terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 376-398.

SANDERS, Catherine M. **The Mourning After:** dealing with Adult Bereavement. New York: Jonh Wiley & Sons, Inc, 1999.

SANTOS, Franklin Santana. A tanatologia e a universidade. In: INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana (Orgs.). **A arte de morrer:** visões plurais: volume 1. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009, p. 289-303.

SANTOS, Franklin Santana; INCONTRI, Dora. A educação para a vida e para a morte: do Ensino Fundamental à universidade. In: SANTOS, Franklin Santana (Org.). **A arte de morrer:** visões plurais. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009, v. 3. p. 15-29.

_____. Tanatologia- a ciência da educação para a vida. In: SANTOS, Franklin Santana (Org.). **A arte de morrer:** visões plurais. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009, v. 2. p. 13-36.

SCHUMACHER, Bernard N. **Confrontos com a morte:** a filosofia contemporânea e a questão da morte. São Paulo, SP: Loyola, 2009.

TORRES, Vilma da Costa. **A criança diante da morte.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. **A criança diante da morte:** desafios. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. Morte e vida da Filosofia. **Pensar-**Revista Eletrônica da FAJE, v. 2 n. 1. p. 08-23, 2011. Disponível em: <http://faje.edu.br/periodicos/index.php/pensar/article/viewFile/1052/1474 >. Acesso em: 10 jan. 2017.

WORDEN, James William. **Terapia do luto.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

A HISTÓRIA DA RADIOLOGIA MÉDICA, A PRÁTICA MÉDICA RADIOLÓGICA E A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA RADIOLOGIA DURANTE A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE MEDICINA, SOB A ÓTICA DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

Thiago Fortes Garcia[1]

Resumo: Neste artigo apresentarei como a Radiologia começou, como veio para o Brasil e como foi ensinada nos seus primórdios. Realizarei um paralelo entre a prática radiológica e a hermenêutica filosófica, a fim de demonstrar a importância desta prática e do seu ensino acadêmico, bem como despertar para uma visão ampla da profissão do radiologista, especialmente de seu caráter interpretativo.
Palavras-chave: Radiologia. Radiologista. Ensino. Prática. Hermenêutica.

THE HISTORY OF MEDICAL RADIOLOGY, THE PRACTICE OF MEDICAL RADIOLOGY AND THE IMPORTANCE OF RADIOLOGY TEACHING DURING THE FORMATION OF THE STUDENT OF MEDICINE, UNDER THE POINT OF VIEW OF PHILOSOPHICAL HERMENEUTICS.

Abstract: In this article I will bring up how the Radiology began, how it came to Brazil and how it was taught in the beginning, and I will do a parallel between the radiology practice and the philosophical hermeneutics, trying to demonstrate its importance and its academic teaching, as well as call attention to a broad view of the radiologist's profession, especially of its interpretative character.
Keywords: Radiology. Radiologist. Teaching. Practice. Hermeneutics.

1 INTRODUCÃO

A implantação do curso de Medicina na cidade de Erechim no ano de 2018, juntamente com a comemoração dos 100 anos do Município, incitou-me a curiosidade de pesquisar a história da Medicina na cidade, com ênfase na minha área de atuação (Radiologia) e qual é a importância do ensino da Radiologia para a formação do estudante de Medicina.

Nesse sentido e para compreender o momento atual, devemos conhecer e entender alguns dos acontecimentos históricos e, para isso, faz-se aqui uma contextualização de como a

1 Mestrando em Educação. URI Campus Frederico Westphalen. Políticas Públicas em Educação. t.gthiagofg@gmail.com

Radiologia começou, quando veio para o Brasil e parte do caminho percorrido por esta ciência até os dias atuais.

Ainda, no decorrer da busca pelas informações desta pesquisa, pude perceber o viés hermenêutico da própria profissão, bem como do ensino de sua prática e conceitos, o que pretendo demonstrar durante o artigo, fazendo paralelos com os alguns dos conceitos da hermenêutica, para assim trazer os olhares para a esta profissão e demonstrar a importância da prática médica radiológica e do seu ensino acadêmico.

2 PRÁTICA MÉDICA RADIOLÓGICA E A HERMENÊUTICA SEGUNDO HERMANN

De acordo com HERMANN (2002), a Hermenêutica é um tipo de racionalidade interpretativa que surgiu para contrapor a razão ocidental empírico-formal, e Friedrich Nietzsche contribuiu para instalar o radicalismo da dúvida, trazendo a ideia de ir além dos fenômenos manifestos para as infinitas possibilidades de interpretações.

A prática médica radiológica consiste em interpretar. A leitura de um exame é uma forma pura da hermenêutica, onde a partir das imagens obtidas de diversas formas (Raios X, Ultrassom, Ressonância Magnética) atribui-se causa-efeito acerca das patologias e guia os outros profissionais médicos envolvidos ao diagnóstico final.

Diante de uma mesma imagem radiológica temos diferentes possibilidades de interpretações. A mesma imagem pode significar mais de uma possibilidade. Por exemplo, em uma criança ou adulto jovem, uma opacidade circular na radiografia de tórax, na ausência das informações clínicas, mais provavelmente se relaciona com uma pneumonia do que com um tumor, ao passo que, em um idoso, a probabilidade de representar uma lesão tumoral aumenta. Assim como a hermenêutica, a radiologia depende da dinâmica do tempo para encontrar a verdade oculta:

> a hermenêutica tem que desconstruir uma racionalidade que, colocada sob limites estreitos, quer mais a certeza que a verdade, e demonstrar a impossibilidade de reduzir a experiência da verdade a uma aplicação metódica, porque a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo (HERMANN, 2002, p. 15).

Neste sentido, a evolução das patologias, a evolução da Medicina e a evolução do conhecimento do próprio profissional que interpreta também traduzem essa descoberta da verdade através do tempo. Destaca-se aqui a importância do profissional radiologista que, com o seu saber, garante um olhar diferenciado, treinado e aprimorado para entender com

propriedade o que está diante de seus olhos.

A radiologia assim como a hermenêutica, também pode-se considerar uma arte onde se extrai os sentidos explícitos ou ocultos. Assim como é explícita uma imagem relacionada à fratura deslocada de um osso, uma lesão mamária necessita de interpretação para caracterização e extração do seu potencial maligno, que aos olhos de quem não tem o conhecimento adequado, pode passar despercebida ou ser mal interpretada.

A própria definição no dicionário de hermenêutica, segundo HERMANN (2002), além da interpretação das palavras, é definida como a arte de interpretação dos símbolos e da interpretação científica baseada na realidade humana.

> Nosso conhecimento tem raízes na prática das relações pré-científicas que mantemos com as coisas e as pessoas. Isto significa que nosso saber mantém vínculos estreitos com o mundo prático, antes de desenvolver qualquer tematização. Estamos assim desde já inseridos num mundo que constitui o horizonte em que se realizam nosso processos compreensivos (HERMANN, 2002, p. 20).

Seguindo os preceitos da hermenêutica, o conhecimento radiológico e a capacidade interpretativa da verdade que se apresenta em cada imagem depende não apenas do estudo durante a residência médica e sim das experiências vividas antes e durante o curso de medicina e residência, com a casuística da prática diária e com a educação continuada. Nesse sentido, "A história nos precede e antecipa nossa reflexão. O homem não vive em um estado contemplativo, mas abre horizontes, sendo responsável no desvelamento do ser e da verdade." (HERMANN, 2002, p. 26).

Segundo HERMANN (2002), Palmer em sua obra *Hermenêutica*, aponta as raízes da palavra hermenêutica, que deriva do grego *hermeneuein*, com tradução por "interpretar", e do substantivo *hermeneia*, com tradução para "interpretação", sendo uma das orientações significativas do verbo "explicar", aspecto que evidencia a complexidade do processo interpretativo.

> Explicar é uma forma de interpretar […] Os cientistas também chamam de interpretação a análise dos dados, mas o modo como se compreende, desde já, molda a interpretação, porque define seus rumos, instrumentos e suas formas de proceder. O método define o próprio objeto a ser conhecido (HERMANN, 2002, p. 23).

Novamente realizando paralelo com a prática radiológica, para chegar no diagnóstico final, ou o mais próximo possível deste, o processo de análise (interpretação) das imagens disponíveis é extremamente complexo. Primeiramente necessita-se conhecer a física da aquisição das imagens, para assim entender como e por que as imagens são geradas e qual será a melhor abordagem para cada método. Depois, é preciso conhecer bem e aliar as

questões anatômicas, fisiológicas e patológicas dos órgãos e identificar as estruturas normais e as anormais e contextualizar com as informações clínicas disponíveis, para somente então formular as hipóteses diagnósticas para o caso concreto e tentar chegar o mais perto possível da verdade diagnóstica.

Assim, conforme HERMANN (2002), a hermenêutica tem como um de seus objetivos tornar compreensível a mensagem extraída do objeto, utilizando, para isto, a linguagem. Por sua vez, os médicos radiologistas, através da linguagem (formulação do laudo radiológico), têm como dever tornar compreensíveis as imagens radiológicas aos demais médicos e eventualmente a profissionais de outras áreas, e traduzir os achados de imagens em condições patológicas ou não.

Há bases filosóficas para traçar este paralelo Hermenêutico-Radiológico. Pois, segundo (HERMANN, 2002, p. 26-27, apud NUNES, 1998, p. 10) "basta falar com alguém em nossa própria língua ou numa língua estrangeira, para estarmos interpretando e sendo interpretados, na medida em que compreendemos e nos fazemos compreender." E isso também se reflete no próprio ensino da disciplina, que traduzirá aos acadêmicos essa "língua diferente".

Além disso, repisa-se que para a interpretação radiológica não basta apenas olhar e descrever as imagens disponíveis, resumindo-se a um mero relator, mas é necessário analisar considerando o contexto próprio de cada paciente para, assim, tornar explícito o que esta implícito.

> É nesse sentido que *Verdade e método* inicia com grande capítulo intitulado "Esclarecimento da questão da verdade na obra de arte", no qual se realiza uma crítica da consciência estética abstrata. A experiência transcende o caráter subjetivo da interpretação. Falar de uma obra de arte isolada de seu contexto é adotar um ponto de vista abstrato. A experiência da obra de arte nos abre um mundo, um horizonte, e amplia nossa autocompreensão, justamente porque revela o ser (HERMANN, 2002, p. 27).

Assim, "a hermenêutica é a arte de compreender, derivada de nosso modo de estar no mundo" (HERMANN, 2002, p.20), ao passo que a Radiologia é a arte de traduzir em palavras e tornar explícitas as condições anatomopatológicas de seus indivíduos. Como tal

> a hermenêutica nos lembra que quando trabalhamos com a razão não fazemos apenas ciência. Trata-se de situar a compreensão num universo mais amplo, reconhecendo que esse processo não é apenas lógico, mas também histórico. Abrir novas possibilidades de reflexão é basicamente o desafio de uma abordagem hermenêutica (HERMANN, 2002, p. 29).

Assim também é a Radiologia, mesmo quando não é possível afirmar o diagnóstico

final, é papel importante do radiologista ampliar o horizonte das patologias possíveis para cada caso, excluindo algumas que da forma apresentada sejam pouco prováveis e incluindo e explicitando outras mais prováveis, mas que necessitam ainda de avaliação adicional para melhor caracterização e confirmação diagnóstica.

Ainda, segundo (HERMANN, 2002, p. 29), o estranhamento é parte essencial da compreensão na postura hermenêutica pois tal compreensão "[...] não é tanto uma ação da subjetividade, mas um tributo à tradição, uma mediação entre presente e passado, que desde já estabelece o vínculo do intérprete com o mundo."

O estranhamento para a prática radiológica também é de extrema importância. A Medicina é muito ampla e necessita de constante atualização, porém a anatomia é uma área com poucas alterações, assim, é mister que o radiologista seja necessariamente um bom conhecedor da anatomia, pois assim, tudo que o causar estranheza será estudado, documentado e traduzido para os demais médicos de forma anatômica ou patológica.

Segundo Heidegger, (HERMANN 2002, p. 35, apud HEIDEGGER 1995, p. 30) "todo questionamento é uma procura. Toda procura retira do procurado sua direção prévia. Questionar é procurar cientemente o ente naquilo que ele é e como ele é. A procura ciente pode transformar-se em investigação se o que se questiona for determinado de maneira libertadora".

3 A DESCOBERTA DOS RAIOS X, SUAS PROPRIEDADES, POPULARIZAÇÃO E INCORPORAÇÃO NA PRÁTICA MÉDICA

Em 8 de novembro de 1895, Wilhelm Conrad Röntgen – ou Roentgen (Sociedade Paulista de Radiologia – SPR, 2018) – graduado em engenharia mecânica pela Escola Politécnica de Zurique, Professor e Diretor do Instituto de Física da Universidade de Hessian-Ludwigs, em Giessen, reproduzindo o trabalho de Lenard sobre raios catódicos, "descobriu" algo que revolucionaria a Medicina (FRANCISCO et al., 2005).

De acordo com Francisco et al. (2005), ao passar uma corrente elétrica por uma ampola de Crookes, em um ambiente escuro, notou luminescência em uma placa de platinocianureto de bário que se encontrava afastada; repetiu o experimento várias vezes afastando a placa do tubo de descarga e colocou vários objetos entre o tubo e a tela; notou, então, que com objetos como chumbo e platina interpostos, as placas não apresentavam luminescência, ao passo que com todos os demais objetos a luminescência da tela praticamente não se alterava. E ao segurar estes objetos entre o tubo e a tela, viu, também, os

ossos de sua mão reproduzidos nela. Em seguida, trocou a tela fluorescente por uma chapa fotográfica e fez diversos estudos e experimentos nas semanas seguintes e, por fim, convenceu sua esposa a participar como cobaia dos seus experimentos, conforme Sociedade Paulista de Radiologia – SPR (2018), em 22 de dezembro de 1895. Após imobilizar a mão de sua esposa e expor ela durante 15 minutos à sua descoberta, utilizando uma placa fotográfica, obteve imagem dos ossos da sua mão, incluindo o anel que ela usava, com uma penumbra dos tecidos moles. E, assim, ocorreu o primeiro "röntgenograma" (FRANCISCO et al., 2005).

Conforme Francisco et al. (2005), Röntgen chamou de transparência a relação do brilho na tela fluorescente e denominou sua descoberta de raios X, para distingui-los dos outros tipos de raios já conhecidos, os quais apresentavam diversas propriedades, dentre as quais destacavam-se: impressionavam chapas; propagavam-se em linha reta, não eram refletidos nem refratados, não eram polarizados, atravessavam muitos corpos opacos à luz e sua intensidade era reduzida proporcionalmente ao quadrado da distância entre a fonte e a tela.

Demonstrou também que, segundo Francisco et al. (2005, p. 283), "diferentemente dos raios catódicos, o ar e as demais substâncias absorviam muito menos os raios X. Notou que os raios atravessavam facilmente um livro com 1000 páginas e sofriam pouca atenuação ao passar por uma tábua de madeira com 2 a 3 cm de espessura", mas eram barrados por chapas de prata ou cobre de 1,5cm de espessura e não eram desviados por um campo magnético. Assim, concluiu que os novos raios não eram ultravioleta e que a única propriedade dos materiais que influenciava sua absorção era a densidade deste (FRANCISCO et al., 2005).

A partir deste momento, em 28 de dezembro de 1895, Röntgen tornou pública sua "descoberta". Para isso, entregou um relatório preliminar ao presidente da Sociedade de Física Médica de Würzburg, com radiografias experimentais, relatou aos seus amigos na Europa sua descoberta e enviou cópia do material estudado a vários físicos renomados. A notícia correu rapidamente e em 6 de janeiro de 1896 foi transmitida por telégrafo de Londres para o resto do mundo (FRANCISCO et al., 2005).

Em seguida, de acordo com Francisco et al. (2005), em 23 de janeiro de 1896, Röntgen fez sua primeira demonstração prática em público, em uma palestra na Sociedade de Física Médica de Würzburg, onde radiografou a mão do afamado anatomista Albert von Kölliker, entusiasmando o público presente.

Continuou a popularizar sua "descoberta" e enviou radiografas de um braço fraturado ao British Medical Journal, em fevereiro de 1896, para provar o extraordinário

poder diagnóstico dos novos raios e, ainda em fevereiro, centros urbanos dos Estados Unidos da América já tinham contato com a "descoberta". Já em novembro de 1896, um ano após o achado científico, foi apresentada a primeira tese sobre estes raios a uma faculdade brasileira, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FRANCISCO et al., 2005).

Cabe referir que o engenheiro foi procurado para exploração comercial de sua "descoberta", mas, mantendo a tradição dos professores universitários alemães, acreditava que estas pertenciam à humanidade e não deveriam sofrer controle de patentes e licenças (FRANCISCO et al., 2005).

Nesse contexto, algumas dúvidas emergiam sobre a tal "descoberta" e

> As opiniões, tanto dos profissionais quanto da população em geral sobre os raios novos, convergiam para o fato de que pela primeira vez a medicina construíra uma máquina elétrica complexa capaz de aumentar o relacionamento tradicional entre o médico e o paciente. Porém, quem usaria essas máquinas? Que tipo do treinamento ele necessitaria? Quem pagaria pelo instrumento? E quem interpretaria as imagens? (FRANCISCO et. al., 2005, p. 284)

Assim, surgiram os precursores dos médicos radiologistas, respondendo de certa forma a essas questões, as quais, atualmente, são melhor elucidadas.

A legitimidade do poder diagnóstico dos novos raios fez com que aparelhos capazes de produzir raios X fossem incorporados aos hospitais, permitindo avanços na prática médica, bem como fez com que as escolas médicas adotassem nos currículos o ensino do uso destes raios e suas aplicações (FRANCISCO et al., 2005).

Ressalta-se que com a disseminação da prática e utilização dos raios X, muitos médicos tentaram provar uma técnica que seria ao mesmo tempo diagnóstica e terapêutica; dessa forma, notou-se, no final de 1896, que os novos raios tinham efeitos paliativos em cânceres dolorosos, bem como seguiram-se resultados positivos no tratamento de lesões de pele, efeitos bactericidas e depilação (FRANCISCO et al., 2005).

Por outro lado, surgiam na época relatos de possíveis efeitos maléficos causados pela exposição contínua aos raios X. Contudo, a descoberta trouxe tanta popularidade a esses raios que seus efeitos adversos eram negligenciados por muitos; dentre esses efeitos já haviam relatos sobre depilação, vermelhidão, dermatites, infecção e descamação. Somente em 1904, com a morte de Clarence Dally, um assistente de Thomas Edison, devido a queimaduras e uma série de amputações, a sociedade médica se convenceu que os raios X poderiam ter efeitos maléficos. E com o passar dos anos, vários casos semelhantes foram relatados e alguns pioneiros do uso dos raios X também acabaram falecendo. Apesar disso, não se tem registro sobre qualquer lesão produzida pela radiação no seu inventor, o qual era muito cuidadoso no

seu uso, pois duvidava da inocuidade destes (FRANCISCO et al., 2005).

Pode-se perceber então o viés hermenêutico de toda essa experiência de descoberta e divulgação do conhecimento adquirido, pois relembrando Hermann, a hermenêutica filosófica admite

> uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem. Nosso conhecimento tem raízes na prática das relações pré-científicas que mantemos com as coisas e as pessoas. Isso significa que nosso saber mantém vínculos estreitos com o mundo prático, antes de desenvolver qualquer tematização (HERMANN, 2002, p. 20).

Além disso, toda empolgação e entusiasmo durante todo esse processo, revelam fator subjetivo que, no seu sentido mais tradicional, é associado ao emocional, ao fantástico. A hermenêutica se opõe claramente ao "mito do objetivismo", no qual o conhecimento deveria excluir qualquer elemento subjetivo para não prejudicar o alcance do próprio objeto do conhecimento, o que não traduz os preceitos da hermenêutica (HERMANN, 2002).

4 HISTÓRIA DA RADIOLOGIA NO BRASIL

Repisa-se que, segundo dados do Site da Sociedade Paulista de Radiologia - SPR (2018), a primeira radiografia foi realizada em 22 de dezembro de 1895 pelo físico alemão Wilhelm Conrad Roentgen, na mão de sua esposa.

E, de acordo com as informações oriundas do sites do Conselho Nacional de Técnicos em Radiologia - CONTER (2018) e da Sociedade Paulista de Radiologia – SPR (2018), há controvérsias sobre a realização da primeira radiografia no Brasil, com vários estados disputando seu pioneirismo (SP, RJ, BA e PA), sendo que conforme o site da SPR, esta foi realizada em 1896, embora não se disponha de registros históricos informando a data correta.

Em vários relatos, afirma-se que o primeiro aparelho de Radiologia foi trazido para o Brasil no final do século 19, pelo Dr. Carlos Ferreira Pires, para a cidade de Formiga – MG (CONSELHO NACIONAL DE TÉCNICOS EM RADIOLOGIA - CONTER 2018; FRANCISCO et al., 2005 e FRANCISCO et al., 2006) e segundo a SPR (2018), este aparelho encontra-se atualmente no Museu de Cirurgia de Chicago. E, segundo Francisco et al. (2005), foi desenvolvido sob supervisão do próprio Röntgen.

Consta no site do CONTER (2018) que, em 1896, Alvaro Alvim foi para a França e se especializou em Física Médica, trabalhando com Marie Curie e, ao voltar para o Brasil, trouxe os equipamentos para ensinar os primeiros operadores dos raios X no País (futuros

técnicos e tecnólogos), os quais ajudaram a formar os médicos no interior do País.

Afirma-se que Alvaro Alvin foi o primeiro a instalar um aparelho de raios X no Rio de Janeiro, em 1897, e foi o primeiro a radiografar gêmeas xipófagas no mundo (1897), irmãs que foram separadas, com sucesso, pelo Cirurgião Chapot Prevost (SOCIEDADE PAULISTA DE RADIOLOGIA – SPR, 2018).

Ressalta-se que, em 1936, o Dr. Manuel Dias de Abreu se tornou protagonista da História da Radiologia por propor um método rápido e barato para realizar exames de tórax, facilitando o diagnóstico das doenças pulmonares, especialmente da tuberculose, chamado inicialmente de Rontgenfluorografia e rebatizada de Abreugrafia em 1939, no I congresso Nacional de Tuberculose no Rio de Janeiro, em sua homenagem (CONTER, 2018; FRANCISCO et al., 2006 e SPR, 2018).

Cabe salientar que, conforme Francisco et al. (2006) e Carvalho (2001), os médicos brasileiros na área de imagem nunca se preocuparam em documentar os fatos que comprovassem seu importante papel na mudança dos rumos da prática médica, sendo que algumas informações disponíveis são decorrentes de entrevistas com médicos mais antigos que vivenciaram aquele tempo.

Nesse aspecto, repisa-se que conforme (HERMANN, 2002, p. 26) “A história nos precede e antecipa nossa reflexão. O homem não vive em um estado contemplativo, mas abre horizontes, sendo responsável no desvelamento do ser e da verdade.”

Assim, a interpretação de todo o conhecimento adquirido com a descoberta dos raios X, com a sua propagação e com os estudos que se seguiram, abriram de fato os horizontes sobre o seu potencial benéfico, bem como foi imprescindível para aprimorar a prática radiológica. As diversas formas de interpretar o potencial dos raios X ficam claras na percepção de Alvaro Alvin, o qual vislumbrou a possibilidade de seu uso na separação das gêmeas xipófagas, e também no despertar do interesse de um médico Brasileiro (Dr. Manuel Dias de Abreu) por desenvolver um método a fim de facilitar o diagnóstico das doenças pulmonares.

5 ENSINO DA RADIOLOGIA NO BRASIL E A HERMENÊUTICA NA EDUCAÇÃO

Conforme já mencionado, grande destaque merece a Primeira tese sobre Radiologia no Brasil, apresentada por Adolpho Carlos Lindenberg, com 112 páginas sobre o tema, na faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 5 de novembro de 1896, ocorrida menos de um ano após a descoberta desses novos raios de Röntgen (CARVALHO, 2001).

A referida tese, como pioneira, é de imensa relevância para documentar o ensino da radiologia desde então. Segundo Carvalho (2001), a tese apresenta imagens de radiografias da época e relata que em 22 de setembro de 1896 foi realizada a primeira radiografa com aplicação clínica – de uma mulher que teria sido ferida por uma agulha, suspeitando-se da presença de corpo estranho, hipótese afastada com a imagem; e o autor relaciona os raios X com cada uma das 29 cadeiras do curso de Medicina da época, com três proposições para cada disciplina.

Nesse ponto, reafirma-se a importância que representou a descoberta dos raios X para a Medicina e, por sua vez, da tese em questão para a formação do médico durante o curso de Medicina. A descoberta do método significou um enorme avanço para a Medicina, e acreditava-se que os raios X não teriam maiores consequências para os seres vivos. Porém, os malefícios do uso incorreto da nova tecnologia foram sendo descobertos com o passar do tempo. Mesmo assim, chama a atenção, que menos de um ano após a descoberta e a divulgação dos novos raios, tamanha era sua exploração e uso em aplicações médicas, com uma série de benefícios e estudos acerca do tema.

A Primeira Sociedade dos Médicos Radiologistas do Brasil foi fundada em 12 de dezembro de 1929 na sede da Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, (FRANCISCO et al., 2006).

Também, segundo Francisco et al. (2006), durante as reuniões da sociedade eram apresentados casos clínicos selecionados e conferencias radiológicas. O centro se constituía em um órgão de ensino e também para a defesa dos interesses da classe, porém terminaram suas atividades em 25 de novembro de 1932.

Em 17 de setembro de 1943, 11 anos após a extinção da antiga sociedade carioca, um novo grupo de radiologistas liderados pelo Dr. Nicola Caminha criou a então Sociedade Brasileira de Radiologia Médica (SBRM), com sede no Rio de Janeiro. Seus objetivos eram voltados para "promover o progresso no domínio da radiologia como ciência e como prática profissional; estimular o estudo dos problemas econômicos da prática da radiologia; promover o congraçamento, o estímulo, a união e a leal cooperação entre os radiologistas."(FRANCISCO et al., 2006, p. 65). Ressalta-se que, em 10 de junho de 1957, a Sociedade Brasileira de Radiologia Médica teve seu nome modificado para Sociedade Brasileira de Radiologia (SBR) (FRANCISCO et al., 2006).

Pontua-se que o órgão máximo da radiologia nos dias atuais no Brasil é o Colégio Brasileiro de Radiologia (CBR), este fundado em 15 de setembro de 1948, durante a realização da 1ª Jornada Brasileira de Radiologia, na cidade de São Paulo – recentemente

mudando de nome para Colégio Brasileiro de Radiologia e Diagnóstico por Imagem (FRANCISCO et al., 2006).

Também, em Francisco et al. (2006) relata-se que em 1950, o Dr. Emílio Amorim criou um estágio em radiologia em seu consultório, ensinando a jovens médicos de vários estados. E, "Nessa época, os médicos clínicos criaram o hábito de frequentar os consultórios de Emílio Amorin e Nicola Caminha para pedir opinião, esclarecer dúvidas e discutir casos" (FRANCISCO et al., 2006, p.64). O segundo, em 1952, juntamente com Waldir Maymone, no hospital Servidores do Estado, inaugurou o primeiro programa de Residência Médica do País (FRANCISCO et al., 2006).

É importante salientar que a Radiologia, como especialidade médica no cenário atual, compreende muito além dos raios X, descobertos por Röntgen, em 1895. Atualmente, dividem espaço com a Ultrassonografia, a Densitometria Óssea e a Ressonância Magnética, e outros métodos que utilizam a radiação ionizante, a exemplo da Tomografia Computadorizada e da Mamografia, que possibilitam a interpretação das imagens geradas em prol da busca de um melhor e mais preciso diagnóstico, dentro da formação e atuação dos médicos Radiologistas.

No que tange especificamente ao ensino, salienta-se, conforme HERMANN (2002), que a hermenêutica filosófica chega à verdade através do discurso e da linguagem, e amplia o sentido da educação, indicando "que o processo educativo é uma experiência do próprio aluno, que se realiza pela linguagem" (HERMANN, 2002, p. 83-84). Gadamer afirma nesse sentido que

> "educar é educar-se" (2000a,p.11)". Isso implica apreciar a posição do outro – no caso, o aluno – como alguém que necessita ter suas ter suas capacidades e limites respeitados. Só nesse espaço de abertura pode se dar o convencimento necessário a respeito dos conteúdos da aprendizagem, e o aluno pode realizar sua própria experiência [...] educar pressupõe a exposição ao risco. Nessa perspectiva, quem efetivamente aprende, aprende a partir de suas próprias falhas (HERMANN, 2002, p. 85).

Segundo (Hermann, 2002, p. 93), "O diálogo autêntico exige a participação dos envolvidos, expondo nossas próprias posições sobre conceitos e pré-conceitos". No processo de compreensão não há espaço para aquele que se põe em posição de superioridade, uma vez que para se chegar a verdade é necessário expor seus próprios preconceitos, utilizando o espaço do diálogo para gerar uma autocrítica (HERMANN, 2002).

Ressalta-se que "aprender se realiza por meio do diálogo, de modo a tornar nítidos os

vínculos entre aprender, compreender e dialogar", além disso, "o diálogo é o modo próprio da hermenêutica filosófica se estruturar" (HERMANN, 2002, p. 90).

Ainda, segundo Hermann (2002), o diálogo pedagógico se traduz, no processo de ensino, pelo diálogo entre professor e aluno, diálogo esse cuja linguagem alimenta a experiência educativa, possibilitando a constituição homem por ele próprio.

Portanto, essa organização da Radiologia em prol do ensino, certamente gerou enorme produção de conhecimento para fazer a diferença no âmbito médico, proporcionando a ampliação e o aprimoramento da interpretação radiológica, que nada mais é senão a prática da hermenêutica aplicada à leitura das imagens na área da saúde.

Assim, foi extremamente relevante o caminho percorrido pela Radiologia, desde a descoberta dos raios X até a aplicação destes na prática médica e a posterior necessidade de ministrar o ensino da técnica no âmbito acadêmico, visando especialmente o conhecimento da ciência radiológica e de sua importância nos diferentes ramos da Medicina, bem como despertar nos acadêmicos o interesse pela área de atuação.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A.C.P.. O pioneirismo da Radiologia na Medicina do Brasil. Rev Imagem 2001;23(4):283-291

CONSELHO NACIONAL DE TÉCNICOS EM RADIOLOGIA – CONTER. Disponível em: <http://conter.gov.br/site/historico>. Acesso em: 22 de abr. 2018;

HERMANN, N.. Hermenêutica e Educação. O que você precisa saber sobre, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANCISCO, F.C. et al. Radiologia: 110 anos de história. Rev Imagem 2005;27(4):281-286

FRANCISCO, F.C. et al. História da Radiologia no Brasil. Rev Imagem 2006;28(1):63-66

SOCIEDADE PAULISTA DE RADIOLOGIA - SPR. Disponível em: <http://spr.org.br/institucional/historico-da-radiologia>. Acesso em: 22 de abr. 2018;

A ARTE-EDUCAÇÃO E O SENSÍVEL: A EXPERIÊNCIA COM ARTE COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Valéria Pinheiro[1]

Tatiane de Freitas Ermel[2]

Resumo: O estudo integra uma pesquisa de dissertação de Mestrado que aborda a experiência com arte como possibilidade de desenvolvimento humano para crianças e jovens participantes de projetos sociais realizados no Brasil, no Município de Frederico Westphalen/RS e, na África, em Muzumaia/Moçambique. Problematiza a experiência artística como possibilidade de sensibilizar e dar visibilidade às crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e objetiva compreender como a vivência/experiência com a arte pode promover a ação transformadora e potencializar o sujeito a desenvolver-se pessoal, social e culturalmente. Parte da perspectiva de que a ética e a estética estão relacionadas diretamente com a experiência e o sensível, podendo a arte transformar a maneira de pensar, perceber e entender o mundo. Preliminarmente, se reconhece a arte com potencial de transformar a vida de crianças e jovens em todos os âmbitos, oportunizando o desenvolvimento das capacidades cognitivas, éticas e estéticas.

Palavras-chave: Arte-educação. Experiência estética. Sensível. Ética.

LA ARTE-EDUCACIÓN Y EL SENSIBLE: LA EXPERIENCIA CON ARTE COMO POSIBILIDAD DE DESARROLLO HUMANO

Resumen: El estudio integra una encuesta de disertación de maestría que aborda la experiencia con arte como posibilidad de desarrollo humano para niños y jóvenes participantes de proyectos sociales realizados en Brasil, en el Municipio de Frederico Westphalen/RS y en África, en Muzumaia / Mozambique . Problematiza la experiencia artística como posibilidad de sensibilizar y dar visibilidad a los niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad social y objetiva comprender cómo la vivencia/experiencia con el arte puede promover la acción transformadora y potenciar al sujeto a desarrollarse personal, social y culturalmente. Parte de la perspectiva de que la ética y la estética están relacionadas directamente con la experiencia y lo sensible, pudiendo el arte transformar la manera de pensar, percibir y entender el mundo. Preliminarmente, se reconoce el arte con potencial de transformar la vida de niños y jóvenes en todos los ámbitos, oportunizando el desarrollo de las capacidades cognitivas, éticas y estéticas.

Palabras clave: Arte-educación. Experiencia estética. Sensible. Ética.

[1]Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: valeriatattoostudio@hotmail.com;
[2]Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: termel@uri.edu.br.

INTRODUÇÃO

A arte pode transformar nossa maneira de pensar, perceber e entender o mundo, nos fazendo repensar posicionamentos socioculturais e artísticos. De alguma forma, a arte interfere na sociedade e, ao mesmo tempo, recebe influências do meio em que está inserida. A arte-educação ou ensino da arte é uma área educativa que oportuniza ao indivíduo o acesso à arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.

Abordamos nesta comunicação uma parte teórica da pesquisa em desenvolvimento no Mestrado em Educação da URI, enfatizando duas áreas importantes acerca da arte, que é a Estética ou a Experiência com a Estética e o Sensível, ou a sensibilidade dos sujeitos. Apoiaremo-nos em alguns referencias teóricos como o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, a filósofa brasileira Nadja Herman e na arte-educadora Ana Mae Barbosa.

A reflexão filosófica suscitada pela estética nos leva a pensar o sensível, tratando-se de uma atividade contemplativa do real, e ao mesmo tempo uma atividade racional, na medida em que o sujeito altera o sentido imediatamente captado da exterioridade e emitem um juízo de gosto sobre as coisas, que levam a um sentido de mundo.

A arte esteve presente em praticamente todas as formações culturais desde que o homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício, e da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. A arte esteve presente em todos os tempos e em todas as culturas, em cada época se apresentando de uma forma, ou para uma finalidade, seja como uma linguagem de comunicação, função pedagógica, expressão do sensível, ou como livre expressão.

A arte-educação ou o ensino da arte é um pilar importante para o conhecimento educacional. A arte-educadora Ana Mae Barbosa, nome importante para introdução dos estudos da arte-educação no Brasil e nessa perspectiva, um dos traços marcantes de sua trajetória é a compreensão da arte como experiência livre, como ação e fruição da vivência cultural, como subjetividade do sujeito. Ainda, segundo Barbosa, arte é emoção, porém representada de forma comunicável, portanto, passando pelo crivo do inteligível. Arte é conhecimento, um conhecimento para cuja configuração todas as funções mentais participam: intuição, inteligência, emoção, etc.

A arte manifesta-se nos processos dialógicos, no fazer artístico. Apreciar a arte nos aproxima, como ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar,

o sentir, o expressar e o comunicar. Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o humano tende a compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os das outras sociedades.

O ensino da arte ou as experiências artísticas, podem se desenvolver em espaços formais, como nas escolas, instituições públicas e privadas, ou em espaços não formais, como em projetos sociais não governamentais (ONGs), projetos governamentais, museus, galerias, fundações, institutos, pinacotecas, etc. Nosso objeto de estudo se dará a espaços não formais, mais precisamente em dois projetos sociais que acolhem crianças vulneráveis.

DESENVOLVIMENTO

Para entrarmos nesse estudo e pensarmos a importância do sensível para a o ser humano e para a sociedade na qual estamos inseridos precisamos adentrar no que isso significa na sociedade contemporânea. O sensível é o que nos faz "humanos" dotados de sentimentos como alegrias, tristezas, compaixão, raiva, enfim, todos os sentimentos que nos potencializam.

E para falar do sensível precisamos nos aproximar de Alexander Gottlieb Baumgarten (1714), filósofo que introduziu pela primeira vez o termo "estética" (do grego aisthésis: percepção, sensação, sensibilidade) é apontado por Hermann (2010) como quem designou a ciência que trata do conhecimento sensorial que chega à apreensão do belo e se expressa nas imagens da arte, em contraposição à lógica como ciência do saber cognitivo. A filósofa Nadja Hermann vem ao longo do tempo se aprofundando em um grande diálogo sobre a importância da estética e da ética, baseada no filósofo e estudioso Gadamer, trazendo para nosso momento atual a importância da experiência estética para educação contemporânea:

> A experiência estética – na medida em que abala nossas convicções comuns e suspende a normalidade das certezas justificada – é reivindicada para uma ampliação da compreensão ética da educação, um modo de trazer novos elementos para o juízo moral, como alternativa 365 reflexão ética exclusivamente racional.Tais experiências de libertação da subjetividade cumprem um papel formativo do eu (HERMANN, 2010, p. 17).

Não se trata de pensarmos apenas na estética como emoção, na qual nos entregaríamos a uma vida bela e romântica, mas de pensar em uma educação que articule a criação do eu racional e emocional, munida de capacidade de pensar, criticar e fazer suas

próprias escolhas. Do século XVIII em diante os estudos sobre a estética têm ganhado contribuições acerca do pensar sobre a ética. A educação precisa pensar as ações éticas para além do racionalismo, ou seja, deixar de conceber que a ética vem apenas de um aprendizado cognitivo ou racional.

Já quanto à ética como elemento fundamental para uma sociedade equilibrada e que se rejeita ou não, se dá a devida importância no momento que atravessamos, pois as áreas humanas como filosofia, artes, sociologia, entre outras, vem perdendo espaço no atual cenário da educação. Hermann (2010, p. 71) aponta "Essa unidade, desde as bipartições da modernidade que separa as esferas culturais da ciência, da arte e da moral, acha-se cada vez mais com dificuldades de se efetivar como reclamava Schiller". A mesma autora nos traz apontamentos de algumas ideias das causas do declínio da ética no cenário contemporâneo:

> A ênfase contemporânea na estetização ética pode ser compreendida pelo vazio deixado pelas éticas tradicionais que apostaram numa natureza humana a - histórica, que não conseguiram êxito para lidar com as diferentes orientações valorativas e com os diferentes contextos. Segundo a avaliação de MacIntyre, os problemas começam quando a modernidade abandona o modelo teleológico aristotélico e tenta encontrar um padrão universal neutro e a - histórico, pairando acima das tradições culturais (2010, p. 69-70).

A autora ainda afirma que "por fazer a defesa de que a essência da natureza humana é racional, as teorias éticas desconsideram os elementos contingentes, contextuais, bem como aqueles relativos à sensibilidade e aos sentimentos". No mesmo sentido, "Isso conduz à estruturação racional da educação e a uma ênfase apenas no desenvolvimento cognitivo como base para o julgamento moral" (HERMANN, 2010, p. 72).

> Se o universalismo ético sofreu interpretações redutoras e coercitivas, sacrificando o particular e a diferença por conta de seu excessivo abstracionismo, uma sensibilidade estética aguçada pode interpretar valores morais (a igualdade, o respeito humano, a tolerância), de um modo mais efetivo, pela possibilidade de fazer uso da imaginação. Só dando chances à sensibilidade, é possível a alguém perceber que as diferenças de culturas e de contextos da vida cotidiana modulam o princípio da igualdade e permitem reconhecer e respeitar as diferenças (HERMANN, 2010, p. 72).

A partir disso, é possível salientar a importância da ética e da estética para a educação, o gosto se educa para perceber, para ver a beleza e o bem. Com base nesse movimento fica mais fácil colocar-se no lugar do outro, tornando uma sociedade mais justa e libertadora. Contribuir assim, para o enfrentamento das barreiras dolorosas existentes na

sociedade, como a perversa intolerância ao racismo, às diferenças religiosas, o sexismo, a homofobia, o desprezo para com os refugiados e os imigrantes.

A ideia de cidadania nas normas das diretrizes curriculares precisa ser incorporada à questão ética, pois só assim será superado o vácuo no qual nem mesmo os professores e alunos sabem lidar/articular sobre os direitos e deveres, ou ainda sobre o sentido da vida humana, perdendo assim a sensibilidade e a imaginação de saber para onde estamos indo.

Hermann (2010) destaca as metáforas e reflexões feitas por vários filósofos na área da ética e estética, que nos ajudam a pensar a importância da ação educativa nessas áreas, e como pode ser importante a união entre ciência, ética e estética. Por outro lado, essa mesma junção defronta-se com uma realidade caracterizada pela mutabilidade, instabilidade e pluralidade, na qual os princípios éticos já não são vistos com tanta relevância.

Os paradigmas da educação também passaram por uma série de mudanças, e embora sabemos da importância do estudo da estética para a educação, é possível observarmos a quase inexistência dessa área de conhecimento nos espaços de ensino formais e na formação humana. Trevisan (2000, p.107) afirma que a "arte tem a virtude de colaborar para abrir a mente humana para instâncias da sensibilidade, dimensão essa tantas vezes negada em normas e sistemas de ensino". Isso faz emergir o próprio sujeito, sentindo-se dotado de sensibilidade, autoestima, humanização, valores imprescindíveis às capacidades que o mesmo necessitará no cotidiano. Assim, educar para a sensibilidade deveria ser, atualmente, um compromisso primordial da educação.

Podemos pensar que a educação é a premissa para a humanização e através dela podemos nos potencializar. A filosofia e a educação nos aproximam dessa conotação e por outro lado, traz em sua interface a separação entre o sensível e o inteligível. Da interpretação entre a razão e o sensível, temos a dimensão ético-estética propondo condições sem que a razão especulativa não restrinja a imaginação e a sensibilidade, "O que põe em movimento esse outro lado da razão — o sentimento, a sensibilidade, as emoções e o corpóreo — é a experiência estética" (HERMANN, 2010, p. 15).

Há muitos desafios para articulá-las no campo da educação quando pensamos no ensino da arte, pois a estética ganha o sentido de linguagem enquanto a ética desempenha, neste estudo, o papel de prática social. Sendo assim, tanto a ética quanto a estética têm uma grande importância para todo o contexto humano e social. Uma das grandes potencialidades para fortalecer a moral se dá através da educação. Hermann (2010), em relação a isso, faz a seguinte pergunta: Por que a ética e a estética foram deixadas de ter um lugar na educação?

Segundo Hermann (2010, p. 71) "Ver a ética como um processo de criação indica que aqueles que se educam, enquanto agentes éticos dispõem de liberdade, autonomia e poder na vida como um artista". Portanto, podemos pensar qual é o papel do educador ou do "artista" ético que a autora se refere, com o papel de ensinar, direcionar ou criar através da ética e da estética um olhar para a moral. Segundo a autora, a educação moral pode ser pensada a partir da educação estética, porque a estética tem a capacidade de levar à ética.

A educação estética e ética torna-se imprescindível nos dias atuais, e deveremos tentar evitar o aumento da visão unilateral do mundo. O homem contemporâneo, devido ao impacto científico-tecnológico, passa a ter uma nova visão mais integral de todo o contexto. Uma educação pautada no saber sensível oferece ao homem um poder que vai se constituir e possibilitar uma visão mais ampla, fazendo com que ocorra a integração do homem consigo mesmo, com os outros e com a sociedade.

Hermann (2010) traz em suas bases pensamentos e os diálogos de autores que abrem caminhos inovadores para reflexão moral, tais como: Nietzsche, Schopenhauer, Schiller, Rorty, Nussbaum, Iser, Bohrer, Gadamer, Habermas, Adorno e Weslsch. Afirma a autora que a sua abordagem metodológica vale-se de alguns instrumentos conceituais que sejam transformadores, que os sujeitos possam criar abertura para o aprendizado da ética para a arte de viver e de ter uma boa relação com os outros e com o mundo.

A filosofia prática desde a modernidade vem perguntando se é possível ter uma norma onde o sujeito se dê a si mesmo e que também possa orientar a ação correta para todos, considerando o respeito ao outro. Segundo Hermann (2010) essa pergunta teve resposta "em filosofias como a ética aristotélica, o utilitarismo e a ética Kantiana". Porém, surgiu a partir desses pensamentos, críticas ao pensamento aristotélico pela metafísica, do utilitarismo por ser universal e da negação da vontade e particularidade de cada sujeito; ou ainda de Kant pelo risco do caráter abstrato à liberdade, da irracionalidade da razão.

Atarefa da ética e da estética, na criação de si, que envolve o sensível e o racional, o singular e o universal. Essa relação entre domínios separados não pode ser de separação e sim de inclusão e de complementaridade. Esse movimento de união vai trazer novos paradigmas para a educação e deixar distante o que Adorno denunciou como "terríveis consequências de uma racionalidade que torna a educação enredada nas teias da frieza e da brutalidade".

Entre esses grandes filósofos que pensaram sobre o sensível, podemos trazer Friedrich Schiller (1759-1805), médico e dramaturgo alemão com ideias iluministas, acredita ser necessária uma solução para a sociedade e para a educação com base de tudo, sendo defensor de uma educação através da arte. O filósofo entendia que através da arte era possível

atingir um indivíduo, capaz de harmonizar os seus impulsos (sensível e formal), ser um homem livre, um bom cidadão e fazer um uso pleno da moral.

Schiller ao longo dos seus textos apresenta e aprofunda a sua visão sobre alguns conceitos que reforçam o seu pensamento educativo, como beleza, liberdade, impulso lúdico, estado e contemplação. O filósofo pensa a arte e a educação como bases para a construção de uma moralidade social:

> A estética sempre se interpôs contra o rígido racionalismo, e isso já nos é conhecido desde o século XVIII, quando Schiller, em Cartas sobre a educação estética da humanidade (1795), tenta uma integração entre ética e estética, afirmando que o homem só é plenamente homem quando se entrega ao impulso lúdico, fonte do equilíbrio entre o racional e o sensível (HERMANN, 2010, p. 13).

Schiller inspira-se em Kant, propagando a educação estética do homem. Mas, enquanto Kant havia identificado a liberdade como o exercício da razão, para Schiller o impulso estético é fundamental para o exercício da liberdade. O cidadão ao qual Schiller apela é aquele que "consegue sua felicidade através do exercício da liberdade". Neste sentido, não será afastando o homem das tentações, a solução para que ele não erre atenta contra a liberdade.

Portanto, é possível através da procura pela beleza atingir a procura pelo bem. Schiller (1993) explica isso quando comenta que "o artista em um primeiro momento pinta para ele, como uma necessidade de exteriorizara beleza que ele sente, em um segundo momento pinta para os outros como uma necessidade de comunicar aos demais a sua expressão de beleza". É relevante pensar que através desse pensamento de Schiller, a beleza pode estar aliada ao bem, o sentimento bom que sentimos, e pode ser perpassado para com os que nos rodeiam.

A arte como forma de linguagem sociabiliza, sensibiliza, integra e alarga nosso campo de percepção. Como já vimos anteriormente, ela educa o gosto. E gosto para Schiller é essa capacidade, essa sensibilidade de captar a estética, isto é, a arte unida à ciência, o material ao sentimental, a técnica à emoção. A emoção está ligada tanto à estética como a ética, diz Schiller: "Por entre todas as inclinações que derivam do sentimento da beleza e são propriedades da alma como o afeto nobilitado do amor, e nenhuma é mais fecunda em produzir mentalidades que correspondem à verdadeira dignidade do ser humano" (SCHILLER, 1993, p. 120).

O autor acredita que a educação estética é um elemento formador e integrador na sociedade, que tem a contribuição enorme de mostrar que ela é constituída também de afeto,

sensibilidade, emoção, generosidade, humanização. Essa educação pode ajudar na formação do homem apontando em direção de uma formação integral. Nesse sentido traz uma reflexão sobre a separação do campo da ciência com o campo da estética:

> A educação é um processo que nos permite o desenvolvimento e a inclusão na sociedade. De tal maneira que "o princípio da educação é, todavia, o fato de que as mesmas forças que no indivíduo se unem para conformação de sua vida pessoal também geraram o Estado, o costume, a ciência, a arte etc." (SCHILLER, 1993, p. 175).

Vejamos como tão presente para nós está o que Schiller afirma, pois não podemos pensar uma sociedade de direitos iguais quando há uma grande exclusão dos sujeitos que nela estão inseridos. Isso começa pela educação, quando não se tem o direito básico ao mínimo, que é ter o acesso à ampliação do conhecimento e posteriormente o sujeito conhecer-se e reconhecer seus diretos enquanto cidadão.

Uma educação que possibilita ao "sujeito ético, ou seja, a própria formação humana, no momento da liberdade de sua autocriação" (HERMANN, 2010, p. 17). Isso aponta para uma educação ético-estética, geradora das condições em que razão especulativa não se restrinja a imaginação e a sensibilidade.

Daí a importância da arte-educação ser estudada e compreendida como necessidade dentro da sociedade capitalista. Pensar o ensino da arte, o sensível, a importância da sensibilidade como um processo que permitirá ao homem a sua humanização, possibilitando o acesso aos conhecimentos elaborados pelo homem no percurso da sua história, viabilizando, assim, humanizar-se nesse processo, percebendo-se como agente no meio social onde vive.

Porém, o inteligível e o sensível são formas diferentes e importantes para nossa vida. Um dos problemas está na forma como se separaram essas possibilidades de conhecer e sentir o mundo e o valor dado aos conhecimentos racionais e abstratos. Ambos possuem seu importante significado de existir.

Para Nietzsche "a experiência estética é uma possibilidade de ampliar nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo e aprimorar nossa capacidade de escolha" (HERMANN, 2010, p. 36). Para Schopenhauer "a libertação que a contemplação estética oferece ainda não é plena. Esse estado só acontece atingido pela conduta ética" (HERMANN, 2010, p. 39).

Na experiência estética vivenciamos um acontecimento que se dá no âmbito do sensível e não é concebível no plano do cognitivo, ou seja, a percepção do sensível ultrapassa os limites da consciência. Adorno afirma "há muito mais a compreender pela arte; ela tem um

momento não repressivo capaz de relevar o estranho, de trabalhar contra as condições petrificadas das relações sociais e de dizer o que nós não conseguimos dizer" (HERMANN, 2010, p. 43). Ou seja, a arte tem a dimensão de falar ao sensível de cada indivíduo, falar o que muitas vezes por outras linguagens não conseguem ser ditas.

Adorno ainda salienta que a arte opera no âmbito da estranheza que o pensamento conceitual não consegue atingir. Sendo assim, a arte nos indica que o mundo não é plenamente compreendido no âmbito conceitual. Não temos e nem teremos todas as respostas, mesmo que a racionalidade se esforce para alcançá-la, ficando evidenciado que por mais que a cientificidade proponha estar com a verdade, nem sempre será possível atingi-la.

De outra direção Hermann (2010, p. 45) afirma como a experiência estética é capaz de trazer outra dimensão de conhecimento:

> A experiência estética é uma experiência da verdade no sentido de que não está explicitado, que está oculto, também constitui nossa subjetividade e nossa relação com o mundo. Ou seja, ela descobre uma dimensão da realidade que subtrai à fixação estabelecida pelos processos de conhecimento.

A experiência estética também mostra que a experiência sensorial é importante para uma orientação ético-reflexiva. Sendo assim, importante no âmbito da educação que o racional ou cognitivo seja acompanhado pelo saber sensível. Desde Platão sabemos que a ética não se ensina, porque não está no âmbito exclusivo do cognitivo, tão pouco pode-se pensar que a educação pedagógica garanta uma formação moral. Hermann (2010, p. 47) diz "Uma experiência aberta, como a experiência estética, muito provavelmente amplie nossas possibilidades de escolha e nosso gosto, tornando visíveis nuances e variações de princípios éticos e tornando mais justo o juízo moral".

O filósofo alemão Hans-Georg Gadamer nos provoca a pensar através do estudo de sua principal obra "Verdade e Método", a possibilidade de adquirir conhecimento e experiência da verdade através da produção artística, e sob o julgamento do belo em meio à experiência hermenêutica da arte, instigando a conformidade entre a coisa visada e a universalidade estabelecida pelo conceito guiado pelos parâmetros epistemológicos das ciências da natureza, não sendo o único meio de se obter conhecimento, ou verdade.

> Na experiência da hermenêutica e arte o que nos depara são as possibilidades de ser próprias da obra, e é justamente com a "coisa-mesma" estabeleceremos um diálogo autêntico juntamente com toda uma rica tradição em significados expressados pela obra, e assim questionar acerca do sentido do mundo a que se interpreta, por meio da própria abertura provocada pela compreensão que se estabelece a cada experiência

> vivida pelo intérprete totalmente absorvido no acontecimento daquilo que se compreende (GADAMER, 2007, p. 174).

O que Gadamer afirma é a possibilidade do homem, por meio da obra de arte, vivenciar uma experiência autêntica de conhecimento que não se dá por meio de uma metodologia epistemológica, e sim pela compreensão da riqueza de sentidos orientados pelo próprio conteúdo da obra de arte.

A experiência da arte deixa de serem apenas relativismos e subjetivismos para ser pensada em uma estrutura de diálogo, tanto podendo ser através do fazer artístico, como na interpretação, enquanto anunciação de um conteúdo que nos dá uma totalidade de sentido. Dessa forma, a arte enquanto esfera de determinação do absoluto constitui-se como apresentação (Darstellung) da ideia na finitude (Endlichkeit), que pensa a si mesma, sendo que o pensamento dá ocasião à beleza da arte opondo-a a consciência imediata e finita do sensível.

Gadamer nos expõe que a experiência estética é uma possibilidade de autocompreensão e alarga nosso olhar para o mundo. Assim, podemos dizer que a experiência nos amplia a visão e abre possibilidades para um transformar-se e um novo agir no mundo. As experiências obtidas em uma visita a um museu ou a escuta a um concerto são exercícios de uma extrema atividade intelectual. A obra de arte apresentada por meio de seu jogo, ao enunciar sua pretensão de verdade, permite ao seu espectador uma experiência de impacto, onde determinados que pressupostos são questionados:

> [...] E quando passamos por um museu, não saímos dele com o mesmo sentimento de vida com o qual entramos. Se temos realmente uma experiência artística, o mundo se torna mais luminoso e mais leve [...] Além disso, a definição da obra enquanto o ponto de identidade do reconhecimento e da compreensão implica ao mesmo tempo que uma tal identidade esteja articulada com variação e diferença (GADAMER, 2007, p. 167).

A tarefa da estética e da hermenêutica é permanecer na disposição da reflexão, por questionamento, perguntar e manter-se aberto pra escuta do outro da obra (coisa-mesma), deixando que ela mesma nos fale por meio da voz de sua tradição aquilo que se apresenta, e aquilo que se perdeu no hoje, que reconquista no agora, como abertura de novas possibilidades de reflexão: “[...] reconhecimento sempre reside o fato de conhecermos agora mais propriamente do que tínhamos conseguido em meio ao aprisionamento no instante do primeiro encontro” (GADAMER, 2007,p. 189).

Em suma, a conformidade entre a coisa visada e a universalidade estabelecida pelo conceito guiada pelos parâmetros epistemológicos das ciências da natureza, não são o único meio de se obter conhecimento, ou verdade, essa é a grande crítica de Gadamer. Dessa feita, Gadamer (2007) aproxima-se da estética a partir da fenomenologia, interpretando o papel que a arte desempenha na experiência com o mundo e na compreensão. O filósofo compreende que o movimento constitutivo da experiência estética não se esgota na subjetividade e nem na objetividade, mas se dá com a experiência.

Ao fazer crítica à consciência estética abstrata, Gadamer expõe o caminho para a verdade dizendo que "é o mais claro imperativo de que a consciência científica reconhece seus limites [quando] ela não é um mero objeto para a apreciação sensível, mas alarga nosso horizonte interpretativo e nossa auto compreensão, pelo que nos interpela" (GADAMER, 1990 apud HERMANN, 2010, p. 50).

Afirma o autor que é possível através da experiência com a obra de arte "algo emerge a luz, e isso é o que chamamos verdade" (GADAMER, 1993, p. 384). Indica-se que a experiência estética transcende o caráter subjetivo da interpretação, podendo transformar quem a vivencia, e também transcender ao tempo, um povo e uma cultura.

Na hermenêutica de Gadamer a experiência estética adquire outro nível conceitual:

> [...] não atende como um acontecimento subjetivo, mas como práxis, em que sujeito e objeto estão interligados. O conceito de experiência estética abandona a imagem de um objeto inerente, passando para processos de aproximação, julgamento, emprego e transformação que se dirigem sobre esse objeto (HERMANN, 2010, p. 52).

A arte ultrapassa o domínio da reflexão quando nos deparamos com o estranho, e nos provoca a novas possibilidades de ver, interpretar, questionar. Ela nos leva ao mundo do outro sobre o nosso olhar, nossa lente, nossas vivências, provocando uma experiência para alguns e para outros quem sabe, não.

Gadamer (1993, p. 6) diz que "Compreender o que uma obra de arte diz a alguém, é certamente um encontro consigo mesmo". O que podemos pensar através das palavras do filósofo é que a obra de arte tem caráter dialogal, ou seja, ela vai questionar o que cada intérprete tem como vivência, e da mesma forma, as respostas serão dadas pelos sujeitos aos seus questionamentos, ou seja, a obra fala a cada um em uma linguagem própria, portanto, não é universal, mas transcendental.

Como já mencionado, a crise se intensifica pelo distanciamento cada vez maior entre o saber sensível e o inteligível. No sistema educacional, essa separação fica bastante evidente

pela proliferação de cursos técnicos e cursos básicos de preparação para o mercado de trabalho, levando a uma educação mais prática, onde o escrever, ler e calcular são os aspectos mais importantes para o mercado.

Não se nega a importância da educação racionalizada e fragmentada que vem sendo desenvolvida nas escolas, que tem como objetivo a memorização e a preparação para o mercado de trabalho. Mas, sim, é importante mostrar que uma educação pautada no saber sensível pode auxiliar numa educação mais integral e significativa. A arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos e do sensível, revela, segundo Barbosa (2002), significados que por intermédio de outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica, não seria possível.

A arte na educação é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual, bem como coletivo. É possível, através da arte, desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade ao indivíduo, analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar essa realidade que foi analisada, considerando ainda que a arte proporciona, também, a alfabetização visual nos alunos através da compreensão de seus códigos.

Quando a educação do sensível acontece, observamos como essas características são observadas nos profissionais e o resultado de um indivíduo criativo com maior flexibilidade para as diferentes situações. Se a criatividade está vinculada à sensibilidade do indivíduo, essa deve envolver, portanto, a sua personalidade. Precisa-se educar o cidadão para que esse venha a ser íntegro em suas atitudes, como profissional e como ser humano, que possa ter uma consciência política crítica diante dos variados processos de transformação, nos quais a sociedade está inserida.

Seguindo esse pensamento, Freire (1999) afirma que além de alfabetizar, o ensino deve basear-se na conscientização política e social, pois o trabalho no meio artístico envolve a criatividade e a sensibilidade dos envolvidos. Ser sensível, criativo e crítico tornou-se fundamental no mundo em que vivemos, pois estamos imersos, cada vez mais, às novas tecnologias, que interpelam o universo. Precisa-se saber utiliza-las a nosso favor e não nos escravizarmos por elas, escapando de nosso controle, torando-se seres mais técnicos e não humanos.

Nessa perspectiva, é necessário preocuparmo-nos em buscar produzir novos sentidos ao aprender, questionando possíveis distanciamentos que ocorrem nesse complexo tecnológico, como a educação do sentimento, do imaginário, do pensamento, do próprio caráter do ser humano.

No decorrer das últimas décadas, a educação não formal (aquele que acontece de forma estruturada, planejado e organizado fora dos locais formais de ensino) vem assumindo importante espaço nos trabalhos socioeducativos, desenvolvidos em projetos, em particular com ênfase nas práticas de arte-educação ou experiências do fazer artístico.

As ONGs e projetos sociais pensam nesse cenário, e em como é possível através da arte, acalentar esse gargalo e promover a transformação desses indivíduos. A obtenção de lucros não é o objetivo dessas organizações, sendo que geralmente o trabalho é desenvolvido por pessoas voluntárias que se dispõem a contribuir de alguma forma, tornando essas instituições de cunho e concepção humanizada. Desse modo, constrói-se um espaço de troca de conhecimentos e de valores humanos.

A partir dessa perspectiva, percebemos que é necessário abrir um campo de reflexão sobre a importância da arte, não apenas nos currículos e nas instituições de ensino formal, mas também na educação não formal, o que também é uma preocupação de Franz, citando Mendes (MENDES, 1995 apud FRANZ, 2003, p. 169), quando diz que "Tenho dúvidas de que Arte deva mesmo estar na escola. Precisamos de 'outras' escolas, abertas para vidas e espaços tempos de fazer, pensar, discutir, sonhar, construir nossas formas 'imaginadas', espaços nos quais realmente se faça arte".

Essas vivências do novo podem mostrar ao sujeito uma nova forma de enxergar o mundo, causando uma experiência, fazendo com que o sujeito possa criar novas possibilidades e reflexões acerca de si e do seu meio, e sentir-se instigado a transformar-se e transformar o seu redor.

Não podemos esquecer que é na arte que o humano se reconhece como construtor de si e que, apesar da vida e de suas agruras, a arte ensina a compreender e a desenvolver alternativas para a vivência e a transformação de sua realidade. Por todas essas atribuições a arte tem que ter seu "espaço" na educação, e não apenas preencher "espaços", como diz Barbosa (2003), podemos ainda se dizer que ela deve estar em todos os espaços, seja na educação formal ou na educação não formal.

Essas reflexões acerca da arte-educação, mais especificamente da vivência do fazer artístico, tendo como elemento principal de estudo dois projetos sociais envolvendo crianças e jovens de baixa renda que são realizados no Brasil, em um município da microrregião do Médio Alto Uruguai, estado do Rio Grande do Sul, e na África, em Muzumuia, Moçambique.

Em cada um desses projetos sociais, são assistidas 60 crianças e jovens de idades de 10 a 20 anos, em situação de vulnerabilidade social, sendo oferecida arte-educação a esses sujeitos como uma ferramenta para a transformação pessoal e social.

Os projetos sociais têm o papel de "propor" a vivência da arte, mediando a arte com crianças e jovens. A intencionalidade é de agregar valores educativos, sociais e econômicos, já que a arte é capaz de sensibilizar e aguçar o olhar para problemas de maior complexidade.

O evento da "experiência" através das vivencias, quando acontece, pode transformar o modo como vemos as coisas, as percepções, modo de entender, de interagir, de expressar, de sentir, de me posicionar perante o outro. Em vista disso, a partir de uma experiência pode o sujeito transformar-se e transformar o contexto social em que vive.

O que se busca nesses projetos, na arte-educação é além do fazer artístico, emancipação, autoestima, empoderamento, trabalhar o sensível desses indivíduos que estão as margens da sociedade.

CONCLUSÃO

A arte pode consistir em um valioso instrumento a contribuir para a educação do sensível, podendo, por meio da arte e do ensino, reeducar esses sentidos de aprendizagem e encurtar os vãos criados e deixados pelo avanço acelerado e um tanto desordenado de todas as classes que se enquadram nesse período de evolução. A arte vem sendo vista como um foco essencial no desenvolvimento humano, partindo da sensibilidade e da percepção do indivíduo, nos levando a relação do homem com a realidade mais plena, pura e consciente do seu papel social.

Viemos de uma história de muitos momentos sangrentos, cruéis, ditadores, injustos e desumanos, e agora nos encontramos em uma era, onde temos mais direitos, mais liberdade, mais justiça. Contudo, os problemas passaram a serem outros, pois vivemos em uma sociedade onde a fome é grandiosa por algumas populações, ou mesmo em países ricos, quando se tem alimento para abastecer o mundo todo.

Vivemos em um período de tecnológica avançada, em que muitas vezes buscam-se coisas grandiosas e até autodestruidoras como bombas nucleares, e não buscamos resolver a falta de água de muitos países. Buscamos evoluir intelectualmente a partir de vários estudos, porém, esquecemo-nos de sermos mais sensíveis como humanos, esquecemo-nos na nossa própria essência. Os tempos mudam, mas a busca continua sendo a mesma, mais humanidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. Revisão da tradução de Monica Stahel. Martins Fontes: São Paulo, 2001.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FREIRE; Paulo. **A importância do ato de ler**. 38 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GADAMER, Háns-Georg. **Verdad y Metodo**: Fundamentos de una hermenêutica filosófica. Trad. Ana AgudAparício y Rafael de Agapito. 2. ed. Salamanca: Sígueme, 1984.

_____. **Verdade e Método I**: Traços fundamentais da hermenêutica filosófica. Trad. de Flávio Paulo Meurer, nova revisão da tradução por Enio Paulo Giachini. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2007.

_____. **Verdad y Metodo II**. Trad. Manuel Olasagasti. 2ª ed. Salamanca: Sígueme, 1994.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: Ensaios sobre EducaçãoÉtico-Estética. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

_____. **Ética e Estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

SCHILLER, Friedrich. **Sobre a Educação Estética do ser Humano numa serie de cartas e outros textos**. Lisboa: Imprensa Nacional casa da Moeda, 1993.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da educação**: mímesis e razão comunicativa. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

GRUPO DE TRABALHO:

Pedagogia da participação e educação popular em (diferentes) contextos e instituições

A DIMENSÃO EDUCATIVA DA PRÁTICA DO EXTENSIONISTA RURAL NA PERSPECTIVA FREIREANA [1]

Cênio Back Weyh[2]
Medianeira da Graça Gelati Weyh[3]
Hedi Maria Luft[4]
Walter Frantz[5]

RESUMO: O artigo resulta de um diálogo reflexivo sobre dados da pesquisa *Práxis educativa para a formação do agricultor famíliar: um estudo da prática da Minhocultura em escolas rurais do município de Santo Ângelo/RS*, com o objetivo de identificar o potencial da ação extensionista no processo de formação do agricultor familiar. Pressupondo-se que a atividade de extensão possui um caráter educativo, buscou-se compreender e relacionar o trabalho desenvolvido pela EMATER e Comunidade Escolar, junto às escolas rurais do município de Santo Ângelo/RS, com o Projeto de Minhocultura, para oferecer ao agricultor familiar uma alternativa econômica e ecológica de adubação, através da produção de húmus. Na primeira parte do texto fez-se um rápido mergulho sobre as perspectivas da prática educativa do extensionista da EMATER/RS-ASCAR com o agricultor familiar. O projeto de minhocultura aponta para uma nova forma do homem ser e se relacionar com a natureza. Entende-se que uma ação extensionista dialógica que respeita os saberes da comunidade é fundamental para o desenvolvimento de uma nova cultura participativa e integradora da vida social, política e econômica, fundamentada na ação coletiva de sujeitos compromissados com o bem comum.

Palavras-chave: Extensão Rural. Práticas educativas. Saberes populares. Agricu' Familiar.

LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DE LA PRÁCTICA DEL EXTENSIONISTA RURAL EN LA PERSPECTIVA FREIREANA

RESUMEN: El artículo resulta de un diálogo reflexivo sobre datos de la investigación *Práxis educativa para a formação do agricultor familiar: um estudo da prática da Minhocultura em escolas rurais do município de Santo Ângelo/RS*, con el objetivo de identificar el potencial de la acción extensionista en el proceso de formación del agricultor familiar. Se presupone que la actividad de extensión posee un carácter educativo, y así se ha buscado comprender y relacionar el trabajo desarrollado por la EMATER/RS-ASCAR y Comunidad Escolar, junto a

[1] O texto tem como base dados da dissertação de mestrado "Práxis educativa para a formação do agricultor familiar: um estudo da prática da minhocultura em escolas rurais do município de Santo Ângelo / RS", apresentada ao PPG em Educação da UFRGS, por Medianeira da Graça Gelati Weyh, sob a orientação da profª. Dra. Marlene Ribeiro.

[2] Autor - Doutor em Educação, docente do curso de Pedagogia e PPG Profissional em Ensino Científico e Tecnológico – URI – Campus de Santo Ângelo.

[3] Co-autora - Mestre em Educação, Técnica em Assuntos Educacionais, Instituto Federal Farroupilha (IFFar) - Câmpus de Santo Ângelo.

[4] Co-autora - Doutora em Educação, docente do PPGEC – UNIJUÍ.

[5] Co-autor - Doutor em Ciências Sociais, docente do PPGEC – UNIJUÍ

las escuelas rurales del municipio de Santo Ângelo/RS, con el *Projeto de Minhocultura*, para ofrecer al agricultor familiar una alternativa económica y ecológica de adobo, a través de la producción de humus. En la primera parte del texto se hizo una rápida visita a las perspectivas de la práctica educativa del extensionista de la EMATER con el agricultor familiar. El proyecto con lombrices señala a una nueva forma del hombre ser y relacionarse con la naturaleza. Se entiende que una acción extensionista dialógica que respeta los saberes de la comunidad es fundamental al desarrollo de una nueva cultura participativa e integradora de la vida social, política y económica, fundamentada en la acción colectiva de sujetos comprometidos con el bien común.

Palabras-clave: Extensión Rural. Prácticas educativas. Saberes populares. Agricultura Familiar.

> *Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espraiar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso (FREIRE, 2001, p.25).*

INTRODUÇÃO

Para atender aos novos desafios propostos pela sociedade, no que diz respeito à urgência de se pensar um modelo de desenvolvimento que tivesse como princípios a equidade social e a sustentabilidade ambiental, coube à extensão rural repensar o seu papel de "difusora de novas tecnologias" para assumir uma nova forma de atuação junto aos agricultores familiares.

Historicamente, as diferentes instituições carregam as tendências teórico-práticas do fazer educativo da ideologia dominante[6] na tentativa de preservar o domínio político e econômico. É da natureza do poder ocupar todos os espaços no mundo das relações sociais, até por que não existe espaço vazio, alguém ocupa. Essa realidade também pode ser observada na vida do campo à medida que o processo de modernização da produção impõe um projeto de interesse dos grupos econômicos, desmantelando a organização das práticas tradicionais de cultivo da existência da vida rural em comunidades.

O trabalho da EMATER / ASCAR, através da ação extensionista, destaca-se pela assistência técnica e social às famílias dos pequenos agricultores, acompanhando o cotidiano da vida no campo. No entanto, ressalta-se que não é qualquer tipo de assessoria pode produzir resultados pertinentes às expectativas dos agricultores, quando estes lutam para se libertar da tutela e dependência de um determinado modelo de produção. Por isso, entende-se que uma ação extensionista dialógica, que respeita os saberes da comunidade, colocando-se **a** serviço

[6] O ato educativo por sua natureza não é uma ação neutra (Freire), trata-se de uma ação dirigida a partir de intencionalidades, fato que os defensores do projeto "Escola Sem Partido" procuram dissimular (RIBEIRO, 2018).

das demandas dos agricultores, é fundamental para o desenvolvimento de uma nova cultura participativa e integradora da vida social, política e econômica, fundamentada na ação coletiva de sujeitos compromissados com o bem comum. A *práxis* freireana pode contribuir decisivamente para compreendermos as implicações teórico-práticas das diferentes tendências pedagógicas para a constituição das relações sociais.

1 PAULO FREIRE E *PRÁXIS* EXTENSIONISTA: PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO "BANCÁRIA"

A crítica à prática extensionista convencional teve seu início com Paulo Freire em seu clássico livro *Extensão ou Comunicação?* escrito durante o exílio no Chile, em 1968. Ao analisar o termo *extensão* em seus múltiplos significados, Freire (2001) aponta que no contexto da atividade agronômica, implica em "estender algo a alguém". Ou seja, o agrônomo estende seus "conhecimentos e suas técnicas" ao camponês. Ao buscar o "campo associativo" do termo extensão, Freire (2001, p. 23) afirma que este está, entre outros significados, intimamente relacionado à 'transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação', transformando o indivíduo em "coisa", negando-o como um "ser de transformação". Daí que o conceito de extensão "não corresponde a um que-fazer educativo libertador".

Em uma perspectiva humanista, de libertação, tendo em vista a dimensão educativa do agrônomo, Paulo Freire apresenta como contraponto ao termo *extensão* o conceito de *comunicação.* Esta é um que-fazer educativo libertador que não se reduz à transmissão de um conhecimento, por parte de alguém que sabe, a alguém que, supostamente, não sabe para tirá-lo da ignorância. Implica, sobretudo, a construção do conhecimento numa relação dialógica entre educador-educando, na perspectiva de socialização de saberes. O conhecimento não se dá num ato de imposição ou de doação, transformando o sujeito em objeto ou em um receptor passivo, pelo contrário:

> [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 2001, p.27).

O homem como um ser de *práxis,* em contínuo processo de ação e reflexão, cria e recria a sua realidade, estabelece as inter-relações entre os fatos, tendo em vista compreender

a sua totalidade. Nesse sentido Freire (2001, p.35) alerta ao agrônomo-educador da necessidade de compreender e conhecer a visão de mundo do camponês acerca dos problemas que vivencia:

> A discussão da erosão requer (em uma concepção problematizante, dialógica da educação e não antidialógica) que a erosão apareça ao camponês, em sua 'visão de fundo' como um problema real, como um 'percebido destacado em si' em relação solidária com outros problemas. A erosão não é apenas um fenômeno natural, uma vez que a resposta a ele, como um desafio, é de ordem cultural. Tanto é assim que o puro encarar o mundo natural pelo homem, de certa forma, já o fez cultural.

O conhecimento se constrói a partir do diálogo e da problematização do homem com o mundo real, por isso, é tarefa do agrônomo-educador propiciar que o camponês perceba criticamente a realidade na sua totalidade, pois, para Freire, uma visão parcial da realidade impede que se tenha uma ação mais autêntica sobre a mesma. O grande desafio posto aos educadores é a vivência do diálogo com seus educandos, ou seja, permitir que eles digam a "sua palavra", reconhecendo que os mesmos são portadores de saberes e de cultura. O não reconhecimento dos saberes dos educandos ou dos agricultores e a 'imposição do saber por parte do educador ou agrônomo, transformando-os em objetos de seu ato educativo constitui-se no que Freire denomina de "invasão cultural".

A invasão cultural para lograr êxito, baseia-se, segundo Freire, na conquista e manipulação de quem invade sobre os que sofrem a invasão. Para tanto, o invasor se utiliza de instrumentos como a 'propaganda', os 'slogans', os "depósitos", os 'mitos' para submeter os indivíduos à sua cultura, considerada por ele como superior. A invasão cultural, portanto, é característica de uma "teoria antidialógica".

Na ação educativa**,** a relação dialógica entre educador-educando e educando-educador se constitui o elemento fundamental no processo de formação do pensamento crítico. Por isso, a tarefa do educador não é a de "transmitir" ou "depositar" conhecimentos nos educandos, mas permitir que esses, através da problematização da realidade, possam compreendê-la para transformá-la. O desafio que se coloca ao agrônomo como educador é o de pensar a sua ação não mais como um repassador de novas tecnologias, mas como um agente de mudanças que exerce a sua atividade numa ação dialógica e problematizadora junto aos agricultores. Nesse sentido, Freire (2001, p.56) enfatiza que a participação do agrônomo "no sistema de relações camponeses-natureza-cultura não pode ser reduzida a um *estar diante*, ou a um *estar sobre*, ou a um *estar para* os camponeses, pois que deve ser um *estar com eles*, como sujeitos da mudança também".

Para *estar com* os agricultores e não *estar para* o educador-agrônomo tem que entender-se como um ser inacabado, inconcluso, num contínuo processo de vir-a-ser. Isto é, educa-se ao educar, ao partilhar culturas e saberes, numa relação ética, amorosa e respeitosa entre sujeitos que, continuamente, buscam *ser mais*. Para Andreola (2005, p.124), o "diálogo é a melhor maneira de superar distâncias e preconceitos, pondo as diferenças a serviço do enriquecimento recíproco e da solução conjunta dos problemas existentes". O que-fazer educativo libertador, segundo Paulo Freire (2005, p.93), traz duas exigências ao agrônomo-educador: a primeira consiste em "crer no povo simples, nos camponeses" e a segunda, ser capaz de "comungar com eles e com eles pronunciar o mundo". Se assim não o fizer, a sua ação terá apenas um caráter técnico e reformista e não transformador.

Ao repensar o papel da extensão rural, Caporal (2004, p.63) aponta que diferente da 'antiga extensão rural' que se caracterizou pela transferência de tecnologias, a "nova extensão rural, mais que simplesmente ensinar algo a alguém, como sempre se fez, será um processo conjunto de aprendizagem sobre o mundo". Essa "nova extensão rural" tem como desafio a promoção de um desenvolvimento e uma agricultura sustentável. Para tanto propõe o conceito de Extensão Rural Agroecológica, entendida como:

> [...] um processo de intervenção de caráter educativo e transformador, baseado em metodologias de investigação-ação participante, que permitam o desenvolvimento de uma prática social mediante a qual os sujeitos do processo buscam a construção e sistematização de conhecimentos que os leve a incidir conscientemente sobre a realidade, com o objetivo de alcançar um modelo de desenvolvimento socialmente eqüitativo e ambientalmente sustentável, adotando os princípios teóricos da Agroecologia como critério para o desenvolvimento e seleção das soluções mais adequadas e compatíveis com as condições específicas de cada agroecossistema e do sistema cultural das pessoas implicadas em seu manejo. (CAPORAL, 2004, p. 64).

A prática desse conceito enseja a superação de obstáculos como destaca Caporal (2004): a) *a necessidade de imersão do agente* para que possa compreender a realidade vivenciada pelas famílias e propor estratégias de ação compatíveis com a sustentabilidade dos agroecossistemas*;* b*) O resgate do conhecimento local* através de metodologias adequadas que possibilitem a integração entre os conhecimentos local e técnico*;* c) *a participação como direito* através de uma relação dialógica e igualitária entre os sujeitos envolvidos*;* d) *um processo educativo* que favoreça o crescimento dos sujeitos enquanto seres construtores de sua história, capazes de fazer as suas próprias escolhas; e) *o registro sistematizado de experiências e conhecimentos*, favorecendo a socialização de informações e os processos de avaliação.

A perspectiva de uma extensão agroecológica desafia o técnico a repensar a sua prática educativa não mais como sendo o único detentor do conhecimento, mas reconhecendo-se como um agente que possui a tarefa de congregar os diferentes sujeitos sociais na busca de alternativas para os problemas pertinentes ao manejo dos agroecossistemas. Assim, a sua prática tem como ponto de partida a cultura e os saberes locais, construídos historicamente pelos agricultores, compreendido nas diferentes formas dos mesmos perceberem e manejarem a sua produção agrícola. Para Caporal (2004, p. 57) a perspectiva agroecológica requer mais que o respeito à diversidade cultural, exige a integração dos "aspectos culturais, sócio-econômicos e ambientais, característicos de cada agroecossistema, mas também o desenho de programas e estratégias de desenvolvimento que incluam todos estes fatores".

A mudança de enfoque na ação do técnico extensionista é dificultada, muitas vezes, pela sua bagagem formativa, pois o conhecimento oferecido nas escolas agrícolas de nível médio e nas universidades, em sua maioria, é disciplinar e fragmentado**,** não possibilitando, assim, uma visão holística da realidade na qual, futuramente, os profissionais irão atuar. Caporal (2004, p.74) aponta a 'distância abstrata com que se trata ao homem-agricultor', como uma "deformação" dos cursos que formam os profissionais das ciências rurais e agrárias, pois é dado mais ênfase ao 'estudo de máquinas e insumos' do que ao "papel decisivo que o homem tem na agricultura".

Ribeiro (2001, p.145), analisando a formação oferecida pelas escolas técnicas e universidades, aponta que o "currículo de tais escolas e cursos, com o propósito de acompanhar as inovações científico-tecnológicas, na maioria das vezes exclui os saberes populares da experiência por considerá-los atrasados, um entrave ao desenvolvimento". Caporal (2004, p.74) partilha dessa mesma visão, quando afirma que "as disciplinas que tratam sobre a vida dos indivíduos, de suas relações, da sua cultura, da sociedade onde vive e onde trabalha, costumam ser diminuídas em sua importância e, inclusive, costumam ter muito menor peso no conjunto do programa de formação".

A prescrição dessa análise sugere que, numa perspectiva de extensão agroecológica há que se exigir dos técnicos um 'novo profissionalismo' reconhecido:

> [...] pela capacidade de colocar e ver as pessoas antes das coisas, com especial atenção aos grupos menos favorecidos (...); que se reconheça que nem sempre o que pensamos e estabelecemos como necessidades dos indivíduos e grupos assistidos, corresponde às necessidades sentidas por eles mesmos (...); exige que se adote uma formação mais multidisciplinar ou pelo menos se amplie a capacidade de interagir com outras profissões e disciplinas (CAPORAL, 2004, p.74).

O novo profissionalismo exige que o técnico assuma um fazer-educativo dialógico e transformador, comprometido com os problemas e necessidades dos agricultores. Nesse sentido Guterres (2006) propõe o desafio de construir uma assistência técnica "intercomunicativa", que parta de duas premissas básicas: primeiramente, "que o conhecimento não pode ser transferido, ou seja, como o aprendizado é um processo ativo, este é realizado por aquele que aprende e não por uma recepção passiva do conhecimento a ele 'transmitido". Na segunda premissa, afirma que "o aprendizado acontece de forma contínua, ou seja, aprendemos durante toda a nossa vida". Essa abordagem 'interativa' "incentiva a independência no processo de aprendizagem", partindo do princípio de que o agricultor já tem muitos conhecimentos e que também "possui formas tradicionais de resolver seus problemas. A função do extensionista, nesse caso, é de ajudá-lo a ser ainda mais capaz de gerar conhecimentos, tornando-o mais independente". (GUTERRES, 2006, p.104-105). Por isso, o ponto de partida da ação educativa do técnico-educador são os conhecimentos que o agricultor possui acerca de sua realidade e das formas que ele encontra para solucionar os seus problemas.

A extensão rural, ao assumir uma postura educativa transformadora, junto às comunidades do campo, tem como desafio principal tornar o agricultor um sujeito autônomo, capaz de, a partir dos conhecimentos prévios, gerar novos conhecimentos. Para tanto, cabe ao técnico-educador adotar, em sua forma de ação, os pressupostos da "pedagogia da autonomia", que, em Paulo Freire (1997) enseja, em respeito aos saberes dos agricultores, a reflexão crítica sobre a prática, a consciência do inacabamento, a apreensão da realidade, o saber escutar e a disponibilidade para o diálogo, ética, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos agricultores e, a convicção de que a mudança é possível.

Como todo processo formativo possui um caráter permanente, o mesmo se dá no educativo. Nunca podemos dizer que somos educados no sentido de um processo acabado. Para Freire (1999, p. 58), "a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática". A reflexão sobre a prática é apontada por Freire como elemento fundamental no processo de formação dos profissionais que atuam no campo formal ou não-formal da educação, pois, é através dela que o educador tem a possibilidade de avaliar, reconstruir seus referenciais teóricos e, a partir daí, reestruturar sua forma de atuação. A não-reflexão crítica da prática pode conduzir à formulação de discursos vazios e a um ativismo infrutífero.

A pesquisa reafirma o caráter educativo da extensão rural no processo de formação do agricultor familiar. Esse caráter educativo que, num primeiro momento, assumiu um discurso difusionista, visando atender às exigências do processo de modernização da agricultura e inserir o agricultor na lógica do mercado, deu-se através da adoção de uma metodologia persuasiva e autoritária, característica de uma educação, definida por Paulo Freire (1982) como "bancária".

A crítica de Freire ao extensionismo, em seu livro *Extensão ou Comunicação*?, serviu como referência para o movimento que ficou conhecido como *Repensar da Extensão Rural*, ocorrido na década de 1980. Com o repensar, a prática educativa ganha novos contornos, tendo como fundamento os princípios da pedagogia de Freire, ou seja, a extensão passou a adotar metodologias que propiciassem a participação ativa dos agricultores, tendo como principal ferramenta o diálogo e a partilha de saberes. O ideário de uma extensão rural que tivesse um caráter educativo e transformador, baseado em metodologias participativas e nos princípios da Agroecologia, foi amplamente difundido no período compreendido entre 1999 a 2002[7], através de cursos de formação destinados aos funcionários da empresa.

A adoção de uma prática educativa problematizadora e dialógica, própria de um "agrônomo-educador" ou do "educador crítico, progressista", é um dos principais desafios colocados para os extensionistas em seu trabalho com o público assistido. A questão está em assumir ou não esse desafio, pois o que move as pessoas são as suas convicções e concepções.

O extensionista que concebe o ato de ensinar, não como um processo de transferir conhecimento, mas de proporcionar condições para que o aprendizado ocorra, assume um papel de mediador ou de facilitador. No caso do projeto da Minhocultura, o técnico assumiu o papel de facilitador na medida em que propiciou as condições para que o projeto fosse colocado em prática nas escolas, através da orientação técnica, fornecimento de matrizes de minhoca, acompanhamento *in loco* e na comercialização do húmus.

2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS (NOVOS) APRENDIZADOS A PARTIR DOS SABERES DA COMUNIDADE

Partindo do pressuposto de que os atos de ensinar e de aprender não estão dissociados (Freire,1996), destacaram-se quatro aprendizagens resultantes da relação do técnico com a

[7] Este período compreende a gestão do Governo Democrático e Popular – Olívio Dutra/Miguel Rosseto. A diretoria da EMATER tinha como Presidente o Engº Agrônomo Lino de David, pelo Diretor Técnico Engº Agrônomo Francisco Roberto Caporal e pelo diretor Administrativo Nilton Pinho de Bem. Ambos os diretores são funcionários da empresa.

comunidade escolar a partir da prática da minhocultura: (1) **aprendizado da escuta**. Escuta, por parte do técnico à demanda do agricultor familiar em conhecer a prática da vermicompostagem, fato esse que originou o Projeto de Minhocultura. Num segundo momento, esteve atento às necessidades dos professores envolvidos no projeto "Educação para o meio Rural, uma proposta de mudança", por um trabalho mais concreto, a partir dos temas abordados. A partir da demanda dos professores, cria-se o "Dia de Campo", proporcionando o envolvimento de toda a comunidade escolar e a integração das escolas do meio rural. Saber escutar é condição para o diálogo, pois como afirma Freire (1996, p.127) "é *escutando* que aprendemos a falar *com*". No caso, não haveria o diálogo construtivo se o técnico não ouvisse as sugestões apontadas pelos professores no sentido de propor uma metodologia que evidenciasse o trabalho das famílias pertencentes à comunidade onde a escola está inserida e, dos pais, na discussão dos temas a serem discutidos nos núcleos de estudos.

O Dia de Campo na escola já teve cinco edições e, a cada edição, são abordados temas e projetos desenvolvidos na escola como a minhocultura, horta escolar, alimentação, preservação do meio ambiente. Os temas são preparados e apresentados pelos alunos, pais e professores, tendo a participação de um técnico. Assim, vivenciou-se um Dia de Campo, em cuja edição, de acordo com a estação do ano, foi tratado o tema sobre a cultura do milho. Uma criança e seu pai deram uma "aula" sobre o cultivado do milho, os tipos de sementes usadas e pratos típicos feitos com farinha de milho. Nesse trabalho, como expressado pelo técnico, seu papel é o de "assessorar tecnicamente". Assumindo uma postura de facilitador, o técnico contribui para o (2) aprendizado da autonomia, pois são os alunos que pesquisam e passam as informações e orientações acerca do assunto. Vendo o envolvimento dos alunos**,** no Dia de Campo**,** o técnico conclui que "*as coisas avançam bem mais do que a gente percebe. Os resultados, num primeiro momento não são muito palpáveis, mas a gente percebe um avanço, uma mobilização, uma organização na escola bem interessante".*

Com relação ao projeto de minhocultura e horta escolar, o aprendizado da autonomia se manifesta nas ações independentes dos alunos, como por exemplo, montar o seu próprio minhocário em casa e cuidá-lo; no fato de, na hora do recreio, tirar um tempinho para cuidar da manutenção da horta e do minhocário sem ser solicitado pelos professores e, em termos de direção e professores, no assumir a continuidade do projeto, sem a participação constante do técnico. Como expressa a diretora da Escola 22 de Março[8] *"as dicas todas ele (o técnico) deu*

[8] Fazer rodapé explicativo sobre s escola e a pesquisa realizada (?).

para nós, e nós só tinha que trabalhar como estamos até hoje. A gente não deixa o projeto cair".

A fala da diretora nos remete ao (3) aprendizado do/no trabalho. Aprendizado esse que é a base da constituição da pessoa humana, pois é através do trabalho que o sujeito estabelece um conjunto de relações sociais, políticas e econômicas entre si e com a natureza. Nesse sentido, o trabalho pode ser sinônimo de alienação ou libertação. O trabalho que aliena é aquele, pelo qual, basicamente, o produto é separado do produtor, resultando no processo de dominação do homem sobre o homem e deste sobre a natureza, no sentido da acumulação dos bens materiais e na exploração ilimitada dos recursos naturais. A transformação do trabalho humano em mercadoria gera um processo de desumanização, de "coisificação", pois do trabalhador são cobradas a eficiência e a produtividade, muitas vezes**,** em condições precárias de trabalho e mínimas de sobrevivência. Ao fruto de seu labor, na maioria das vezes, o trabalhador não tem acesso. Quando tem acesso, no caso do agricultor familiar, a comercialização – valor e condições de chegar ao mercado – é determinada por interesses de mercado, de modo que o valor trabalho**,** incorporado ao produto, não é contabilizado na formulação do valor a ser pago, ao agricultor, pelo comerciante que irá revendê-lo. Contrapondo-se a essa lógica, o trabalho pode assumir um caráter de libertação à medida em que ele gera vida e condições materiais de existência. Nesse caso, as relações de respeito e cooperação fundamentam a produção para a subsistência e não para a acumulação.

O trabalho que os alunos desenvolvem junto ao minhocário e à horta escolar, de forma cooperativa e organizada possibilita-os, não somente o conhecimento técnico de uma nova forma de adubação ou produção, mas os instrumentaliza para o estabelecimento de uma relação mais respeitosa com o meio ambiente, no sentido de preservação dos recursos naturais. A venda do húmus é apresentada como uma alternativa de renda, no sentido de viabilizar economicamente as famílias que tiram o sustento da terra e que estão à mercê das intempéries do tempo e da regulação dos preços de seus produtos.

O caráter educativo do trabalho se evidencia no estímulo à melhoria da qualidade de vida**,** através do consumo de alimentos mais nutritivos e diversificados, valorizando a gastronomia e a cultura local. Nesse aspecto**,** salientamos a ação educativa das merendeiras, não apenas no preparo dos alimentos, mas no estímulo ao consumo do mesmo pelos alunos, na colaboração com a separação do lixo orgânico a ser utilizado na composteira e no minhocário da escola.

Como todo o ato educativo possui uma intencionalidade, o objetivo maior das escolas ao desenvolverem o projeto de minhocultura com os alunos é conscientizá-los de que é

possível ter qualidade de vida, trabalhando no meio rural. Para a professora da Escola 22 de Março, *"o êxodo rural está muito grande e a gente queria, pelo menos, que tivesse outras alternativas. Que o meio rural investisse em horta, nas hortaliças. Também é uma fonte de renda, se for bem trabalhada".* Os professores estão preocupados em mudar a lógica, presente nas falas dos alunos, de que a vida na cidade é melhor, pois possibilita o acesso a um emprego. Esse é o grande desafio colocado aos educadores, comprometidos com a construção de um projeto de educação que seja a expressão do trabalho e da cultura do homem rural. Um desafio que só se consegue vencer através da organização e do trabalho coletivo.

O (4) aprendizado do trabalho coletivo se reflete, em âmbito de escola, na organização dos alunos em equipes para trabalhar no minhocário, na horta, no jardim e no bosque, no planejamento e execução do Dia de Campo e no trabalho integrado das merendeiras. Do trabalho coletivo depende a continuidade e expansão do Projeto. Para o técnico da EMATER, *"não dá para trabalhar, como se percebeu, isoladamente. Não se avança"*. Para ele o Projeto de Minhocultura deve integrar-se a uma proposta de desenvolvimento que vislumbre os aspectos ambiental, econômico e de sustentabilidade. Por isso, além dos Clubes de Mães e das escolas, a EMATER está buscando realizar um trabalho integrado com o Departamento Municipal do Meio Ambiente, no sentido de potencializar ações em favor da preservação do nosso habitat natural, incluindo a proposta de vermicompostagem.

A produção de húmus como alternativa de renda se dá de duas maneiras: de forma direta, na produção em grande escala para a venda e, de forma indireta, como adubo orgânico, nas plantações de melão e de hortifrutigranjeiros. Esse processo significou um incremento importante no tradicional Festival do Melão, da comunidade de Ilha Grande. O produto é comercializado diretamente pelo produtor em feiras e vendido para os mercados do município. A realização do Festival da Mandioca é outro evento resultante das ações coletivas desenvolvidas entre EMATER, Clube de Mães e o Núcleo Comunitário do Distrito Ressaca do Buriti. O objetivo do Festival é colocar em evidência a potencialidade desse produto no sentido de que os agricultores locais assumam o papel de fornecedores diretos de mandioca para o município. O Festival da Mandioca realizou neste mês de agosto de 2018 a 8ª edição e o Festival do Melão realizou onze edições já está na 18ª edição e o Festival da Mandioca realizou na 15ª edição. Iniciativas como essas visam promover o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura local, principalmente porque se torna uma alternativa à monocultura da soja, por seu baixo custo de produção.

Enquanto proposta alternativa, o Projeto de Minhocultura surgiu com o propósito de oferecer aos agricultores familiares uma adubação orgânica que tivesse um baixo custo de

produção e pouco exigente em termos de mão-de-obra, bem como, dar um destino correto aos dejetos de animais na propriedade. Para atingir esse objetivo o técnico contou com a colaboração dos Clubes de Mães e, principalmente das escolas do meio rural que viam no projeto uma ótima oportunidade de dar uma formação voltada para a realidade do homem rural. O projeto teve visibilidade e repercussão, sendo adotado tanto em escolas e famílias do meio rural quanto do meio urbano. Com o passar dos anos, houve uma redução significativa de famílias e escolas que deram continuidade ao Projeto. Ao procurar as causas que levaram a essa diminuição, a resposta foi uma só: os agricultores acham que é mais fácil comprar o adubo químico e aplicar na lavoura, pois a produção de húmus exige cuidado em sua manutenção e a mão-de-obra familiar é escassa.

Com relação à diminuição das famílias ou até mesmo a não adoção da proposta pelas mesmas, fica reiterada a lógica capitalista de produção baseada na monocultura, e, como consequência, o consumo dos insumos agrícolas relacionado a ela. Sabe-se que com a transgenia a dependência dos agricultores se tornou ainda maior, pois o pacote vem completo: sementes, fertilizantes, agrotóxicos. Mudar essa lógica que contradiz o discurso da precaução e da produção ecológica não é tão simples, pois no agricultor está incutida a ideia de que se produz mais e melhor com a utilização dos insumos disponíveis no mercado.

Todo o trabalho educativo de educação ambiental, desenvolvido nas escolas, associado aos bons resultados obtidos em termos de produtividade, tais como, a utilização do húmus, o destino correto dados aos dejetos na propriedade, a possibilidade de uma alternativa de renda ao produtor, a evidente redução de gastos e a autonomia econômica, por não comprar insumos externos à propriedade, contribui para diminuir a dependência com relação às empresas produtoras de fertilizantes. Porém, tudo isso não têm sido suficiente para convencer os agricultores a substituírem o adubo químico pelo orgânico. A força sistêmica e hegemônica da economia de mercado globalizada impõe um enorme desafio a todos aqueles que buscam o desenvolvimento de relações econômicas a partir das necessidades sociais e políticas. Para Hardt e Negri (2001, p. 15), o nosso desafio de querer mais que a resistência a esses processos, está em "reorganizá-los para novos objetivos". Na visão do autor, "As forças criadoras da multidão que sustenta o Império são capazes também de construir, independentemente, um contra-império, uma organização política alternativa de fluxos e intercâmbios globais".

Paralela à cultura dos insumos à qual estão subordinados os agricultores, outro elemento a considerar é a falta de mão-de-obra familiar. É cada vez mais crescente o número de jovens que deixam a agricultura para estudar e trabalhar na cidade, seja por falta de

perspectivas concretas de continuidade no meio rural, até porque a propriedade dos pais é pequena, ou por achar que a vida na cidade é melhor[9].

CONSIDERAÇÕES

Na investigação constatamos que as crianças e jovens, influenciados pelo trabalho que a escola desenvolve junto ao minhocário, são as que implantam e cuidam do minhocário em casa. Na medida em que eles, gradativamente, saem para estudar ou trabalhar, o trabalho com a minhocultura se torna inviável. Essa realidade preocupa tanto os professores quanto o técnico, pois, de certa forma, se sentem impotentes diante do esvaziamento que está ocorrendo no meio rural. Diante disso, apresenta-se um outro desafio: o de se trabalhar com os jovens e seus pais a questão da sucessão familiar, pois muitas vezes, o jovem tem vontade de mudar a lógica produtiva adotada pela família e sente que os pais não lhe dão abertura e incentivo para colocar suas ideias em prática. Por outro lado, o jovem não pode desconsiderar os saberes oriundos da experiência de seus pais. Como expressa o professor da escola Santo Tomás de Aquino *"A gente sabe que é, talvez, fazendo diferente do que o pai fez. Não tudo. Tem que aproveitar a experiência do pai, claro. Não vai dizer ao pai que tem que ser tudo diferente, (...) daí vai quebrar também. Na verdade tem que haver um misto aí, tem que haver o conhecimento de como fazer e ocupar a experiência".* O professor orienta os jovens alunos no sentido de eles compreenderem que a mudança é um processo gradativo e que o ponto de partida é o que existe na propriedade.

Com relação às escolas, constatamos que a redução se deve ao processo de nucleação que vem sendo implantado, paulatinamente, pelos governos tanto da esfera municipal como estadual. Com a nucleação, o trabalho com vermicompostagem de certa maneira fica comprometido, pois a escola que é considerada um centro formativo de referência, deixa de existir na comunidade e, com ela, a história construída pelas pessoas que por ela passaram. Mesmo os alunos estudando em escolas rurais vizinhas, o vínculo direto com as famílias, fundamental para a consolidação de um trabalho efetivo em termos de preservação de saberes e valores locais, específicos de cada comunidade, pode sofrer um processo de perda. Daí a necessidade de se "pensar globalmente e agir localmente", no sentido de construir uma proposta educativa onde estejam contempladas, em nível local o trabalho, os valores, as crenças, as lutas e os saberes dos agricultores, sem perder de vista a realidade global, através

[9] Ver em FRANTZ, Walter. Reflexões em tono da agricultura familiar. In: ANDRIOLI, Antônio Inácio (org.). Tecnologia e agricultura familiar: uma relação de educação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p. 137-187.

do conhecimento das inovações técnico-científicas, da problemática ambiental, das lutas em torno da igualdade de direitos, dos interesses que permeiam os conflitos e acordos entre nações.

Ao educador progressista cabe a tarefa de desvelar a realidade e expor as suas contradições no sentido de levar o aluno a analisar criticamente, por exemplo, os motivos que levam empresas fumageiras, como a Souza Cruz, a desenvolverem projetos como o Clube da Árvore, disponibilizando sementes de árvores nativas para reflorestamento. Em nossa região, muitas famílias de agricultores passaram a produzir fumo como alternativa ao cultivo da soja. As empresas fumageiras dão as sementes, a orientação técnica e a garantia de compra. O produto tem destino certo, porém, na hora da venda, o preço é de acordo com os padrões de qualidade estipulados pelas indústrias. Diante de tal fato, a lógica da dependência continua com o agravante de que o agricultor está fortalecendo um mercado de vício e morte, pois estão comprovados cientificamente os danos que o cigarro e a produção do fumo causam à saúde humana.

Considerando que toda a atividade humana apresenta seus limites e contradições, no entanto, o caso do Projeto de Minhocultura evidenciou que os limites e as contradições foram insignificantes diante dos obstáculos vencidos e das conquistas celebradas pelo coletivo de sujeitos envolvidos: técnico, professores, diretoras, merendeiras, pais e alunos.

O projeto de minhocultura, enquanto proposta educativa aponta para uma nova forma de ser-se humano e de se relacionar com a natureza. O trabalho com as minhocas proporciona às crianças e jovens um aprendizado que não se encontra nos livros: o da convivência amistosa e respeitosa com o ambiente natural, que, para elas, é sinônimo de "vida". Para os educadores – professores e técnico – o aprendizado maior consiste em compreender que a "mudança é difícil, mas é possível". A perspectiva da esperança, apontada pelo educador Paulo Freire, se confirma na fala do professor da escola Santo Tomás de Aquino: "Nosso papel de educador é semear. Não precisa colher amanhã ou depois. Não pode ter pressa. A gente não pode desanimar. Não pode ser imediatista. Como educador, a gente não pode ser imediatista. Se tu achas que está pisando no lugar certo, pise, continue, semeie, semeie, atire a semente. Às vezes cai numa terra dura, mas a chuva leva e leva lá num lugar de terra bem fértil. Que tu nem pensou que poderia chegar lá. Então, acho que é isso que o educador tem que ter: sempre semear sem se preocupar se a colheita é para o final de bimestre, do trimestre ou do ano. Acho que se for bem semeada, ela vai produzir, mais dia ou menos dia. Então, são esses pequenos retornos que motivam a gente".

A *pedagogia da esperança* retratada na fala do professor é o combustível que alimenta a caminhada daqueles que acreditam que é possível construir um projeto de desenvolvimento e de sociedade onde a vida seja concebida como o bem maior.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino Antônio. Educação, cultura e desenvolvimento do campo: diferentes olhares. In: **Diálogo**. Canoas, RS: Centro Universitário La Salle, 2005.

CAPORAL, Francisco Roberto. As bases para a Extensão Rural do Futuro: caminhos possíveis no Rio Grande do Sul. In: CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia e Extensão Rural:contribuições para a promoção de desenvolvimento rural sustentável.** Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

_____. Superando a Revolução Verde: A Transição Agroecológica no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. In: CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. *A***groecologia e Extensão Rural:**contribuições para a promoção de desenvolvimento rural sustentável. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

_____. **Educação na cidad***e*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Extensão ou comunicação?** 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **À sombra desta mangueira**. 5ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Tradução Berilo Vargas – Rio de Janeiro: Record, 2001.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Por mais Paulo Freire e menos Escola sem Partido. **Revista Horizontes,** v. 36, n. 1, p. 220-234, jan./abr. 2018

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da Autonomia: análise da assistência técnica a agricultores assentados. In: **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: Revista do NETE – Jan/Jun 2001- nº8, (p 133-161).

A SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO COMO OBJETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROGRESSISTA E DA DIDÁTICA DE BASE DIALÉTICA

Robson Olivino Paim[1]
Sandra Simone Höpner Pierozan[2]
Almir Paulo dos Santos[3]

Resumo: Resultante de pesquisa bibliográfica, o texto objetiva apresentar características da Didática em Perspectiva dialética em diálogo com a educação de base progressista. Para tanto, retoma características básicas da dialética materialista, apresenta argumentos acerca da sua contribuição à área da Didática e, por fim, ao apresentar características das abordagens contemporâneas do processo didático, conclui que a abordagem da Sistematização Coletiva do Conhecimento é a que melhor representa a objetivação da dialética em práticas de ensino.
Palavras-chave: Educação progressista. Didática. Dialética. Sistematização Coletiva do Conhecimento.

LA SISTEMATIZACIÓN COLECTIVA DEL CONOCIMIENTO COMO OBJETIVACIÓN DE LA EDUCACIÓN PROGRESISTA E DE LA DIDÁCTICA DE BASE DIALÉTICA

Resumen: Resultante de investigación bibliográfica, el texto objetiva presentar características de la Didáctica en Perspectiva dialéctica en diálogo con la educación de base progresista. Para ello, retoma características básicas de la dialéctica materialista, presenta argumentos acerca de su contribución al área de la Didáctica y, por fin, al presentar características de los abordajes contemporáneos del proceso didáctico, concluye que el abordaje de la Sistematización Colectiva del Conocimiento es la que mejor representa la objetivación de la dialéctica en prácticas de enseñanza.
Palabras-clave: Didáctica. Dialéctica. Sistematización Colectiva del Conocimiento

[1] Mestre em Geografia (Unioeste). Doutorando em Geografia (UFSC). Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS-Erechim/RS). Membro do Núcleo de Pesquisas Território, Ambiente e Paisagem (Netap/UFFS) e do Grupo de Pesquisa Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens (Udesc). Bolsista de pesquisa Stricto Sensu do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu). e-mail: robson.paim@uffs.edu.br
[2] Mestre em Educação (UFPR). Doutoranda em Educação (UNISINOS). Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS-Erechim/RS). Membro do Grupo de Pesquisa História, Política e Gestão da Escola Básica (UNISINOS). E-mail: sandra.pierozan@uffs.edu.br.
[3] Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Dos Sinos. Professor da Universidade Federal Fronteira Sul. Coordenador do projeto de pesquisa Indicadores de Práticas de Gestão Democrática no Âmbito da Educação Básica a partir das Avaliações em Larga Escala - CNPq. E mail: almir.santos@uffs.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Compreender as origens e os fundamentos dos movimentos pedagógicos que empreendemos é fundamental para planejar e executar processos educacionais e avaliar seus resultados nas aprendizagens que se pretende desenvolver. Tendo como premissa inicial a argumentação de que "o processo didático é subordinado às finalidades educacionais" (LIBÂNEO, 2013), e que estas são estabelecidas a partir das concepções de mundo, homem e sociedade que constituem as racionalidades inerentes ao processo educativo, é que este trabalho foi constituído.

Assim, uma determinada abordagem do processo didático se constitui a partir das diferentes formas de interação [ou da falta delas!] entre professor, alunos e conteúdos de ensino que concretizam, nas práticas escolares, determinadas concepções de mundo próprias da sociedade que lhes institui e sustenta o processo pedagógico. Dito de outra forma, as abordagens do processo didático são constituídas pelo conjunto de tecnologias específicas ao ensino que são forjadas no seio de dado arranjo social, carregadas, portanto, de intencionalidades (MARTINS, 2008), geridas e concretizadas tanto na escala do sistema sociopolítico, suas redes e sujeitos, como também na escala das escolas (via Projetos Político-Pedagógicos), e das salas de aula (a partir dos processos de ensino que o professor empreende, na expectativa de determinadas aprendizagens e condutas de seus estudantes).

Educar e instruir são verbos caros à Didática, embora a ela caiba 'apenas' uma parcela da ação educativa: o ensino, "corresponde a ações, meios e condições para a realização da instrução" (LIBÂNEO, 2013, p. 22), a qual está diretamente vinculada aos saberes resultantes do processo de ensinar (GAUTHIER et.al.,2013): "à formação intelectual, formação e desenvolvimento de capacidades cognoscitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados" (LIBÂNEO, 2013, p. 22). Neste ínterim, importa reconhecer a não-naturalidade destes processos. *Instituídos por* e *instituintes de* processos sociais mais amplos, os processos educativos (que na escola são engendrados na dialética ensino-instrução) são histórico-sociais; produto e processo.

Nesta seara, a partir de pesquisa bibliográfica, este trabalho busca responder à seguinte questão: *Qual das abordagens do processo didático presentes no cenário brasileiro do último século, apresenta maior vinculação com os princípios do método dialético?*

Para tanto, o texto está estruturado de modo a apresentar inicialmente alguns fundamentos do método dialético de pensamento e a posterior constituição dos fundamentos de uma proposta didática com base na dialética. Em seguida, são apresentadas as abordagens

do processo didático em suas concepções fundantes e, por fim, concatenamos as características da Sistematização Coletiva do Conhecimento com os princípios da sua racionalidade.

2 FUNDAMENTOS GERAIS DA DIALÉTICA

Para se pensar uma didática que se contraponha aos fazeres hegemônicos na prática escolar é imperativo mobilizar o método dialético e seus fundamentos e coloca-los em movimento teórico-prático nas diversas escalas que constituem o fenômeno educativo. Pensar a escala da sala de aula nesta perspectiva implica considerar que "o que se faz e como se faz no ensino tem muito mais importância do que o que se diz" (WACHOWICZ, 1989), isso porque, por ser a realidade anterior ao pensamento e subsistir a ele (embora de forma mais qualificada a partir do movimento dialeticamente estruturado desde o par concreto-abstrato), a realidade não pode ser diretamente aprendida, mas mediatizada pelo pensamento.

É na sala de aula que os sujeitos se formam e produzem saberes. Ao mesmo tempo em que o trabalho pedagógico é realizado, as síncreses e contradições do mundo concreto são postas à prova da análise, via mediação da ideia, da exploração dos instrumentos teóricos que permitem pôr à prova as teses evidenciadas pelo concreto para, a partir daí, agir sobre o o real concreto de forma mais qualificada.

Como dissemos, *o como se faz* têm, em sala de aula, um caráter formativo mais amplo e eficaz do que aquilo que se diz. Portanto, não basta dizer-se dialético: é preciso dar materialidade aos discursos dialéticos em práticas de ensino que levem os estudantes, também, a desenvolverem aprendizagens de forma dialética e que, por conseguinte, estejam instrumentados a ler o mundo dialeticamente para nele intervir. Tal afirmação, leva-nos a crer que os diferentes elementos do processo didático (elaboração dos objetivos de ensino, seleção e definição dos conteúdos, metodologia e avaliação), devam mobilizar o método dialético do pensamento na sua constituição, execução e avaliação.

Primeiramente, importa evidenciar que nosso estudo parte dos princípios da dialética materialista, de base marxiana, em detrimento da dialética de Hegel. Isso porque, "a dialética de Hegel fechava-se no mundo do espírito [das ideias, portanto], e Marx a inverte, colocando-a na terra, na matéria" (GADOTTI, 1995. p.19). Dito de outra forma: para Marx, não é a consciência que determina o ser, mas o ser que determina a consciência (MARX, 2007), o que implica em considerar que é o homem que produz a realidade concreta, a totalidade (daí o adjetivo de *materialista* para a dialética proposta por Marx), e se autoproduz ao produzir a

realidade em que vive. Reside aí o maior diferencial entre a dialética marxista e a hegeliana: enquanto para esta a gênese do real está no pensamento, daí ser considerada *idealista*, para aquela é o mundo material, concreto, o ponto de partida para as abstrações e síntese de múltiplas determinações, sendo, portanto, unidade na diversidade.

É importante considerar que a dialética não é apenas um método, mas também uma concepção de homem, de sociedade e da relação homem-mundo, que atuam muito mais como orientações para uma filosofia de pesquisa do que normas rígidas a serem seguidas (GADOTTI, 1995. p.20), afinal, se assim o fosse, não seriam dialéticas.

O primeiro momento do método dialético é a explicitação das determinações da realidade, entendida como os nexos internos do fenômeno analisado. A partir daí, aponta-nos Wachowicz (1989), as determinações do real são reproduzidas no campo do pensamento, onde os nexos internos do fenômeno analisado darão subsídios para a formação de categorias simples de análise que, não tomadas por si só, mas em sintonia com a totalidade, permitem apreender traços significativos e relevantes do objeto. O conjunto dialógico das categorias simples, forma a estrutura teórica para a reprodução do real no pensamento.

Corroborando neste sentido, Gadotti (1995, p. 23) reitera que o materialismo dialético tem duplo objetivo: na condição de dialética "estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando ela natureza vida e pela sociedade." Por outro lado, sua condição de materialista supõe que "o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade) na qual o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la." Portanto, ao utilizá-la como método, é necessário considerar o seu conteúdo per si e em suas relações, "o seu movimento próprio, necessário, interno, encontrando-se, aliás, cada fenômeno no seu movimento, em ligação e interação com outros fenômenos que o rodeiam" (MAO TSETUNG, 1979, p. 32).

A partir da dialética materialista considera-se, então, que o real está em dinâmica permanente e, por isso, deve ser analisado como processo que ao mesmo tempo em que está sendo analisado encontra-se em movimento e, portanto, em transformação (Lei da Ação recíproca e da unidade polar ou princípio da totalidade).

O real é concebido enquanto natureza e sociedade, formando um todo coerente entre fatos e fenômenos inter-relacionados e mutuamente influenciáveis. Portanto, mais do que compreender as partes e tentar juntá-las para a compreensão do todo, é necessário compreender que o todo está, também, contido nas partes. Dessa forma, compreender a totalidade e a dialética que lhe é subjacente implica termos a compreensão de que "não só as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas

também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes", isto porque é também na interação das partes "que o todo se cria a si mesmo" (KOSIK, 1969. p.42).

Considera-se, nesta perspectiva, que a dinâmica do real ocorre por meio das contradições: o processo de dupla negação permite novas formas (temos uma tese, que é negada pela antítese e temos a síntese, que nega a antítese e a tese, propondo uma nova configuração, superior às anteriores), conformando a "lei da mudança dialética" ou "princípio do movimento universal". Neste caso, nada é eterno da maneira como se apresenta, tudo está condicionado ao devir: "a dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado" (KOSIK, 1969. p.49), isso porque a totalidade, pois "tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese, a negação da negação. (KONDER, 2004. p. 59), o que modifica o fenômeno quali e quantitativamente..

Decorre daí a inferência de que a mudança do real não pode, nunca, ser indefinitamente quantitativa, uma vez que as mudanças nos aspectos quantitativos provocam saltos que re-adjetivam os fenômenos, imputando-lhes mudanças qualitativas. Dessa forma, como alerta-nos Zibordi (2001, p. 16), sendo o movimento dialético universal, "assume as formas quantitativas e qualitativas, necessariamente ligadas entre si e que se transformam uma na outra."

Assim, *do* e *pelo* movimento dialético, fundamentado no princípio da contradição, as coisas se transformam. Não sendo a transformação resultante do acaso, mas sim das forças opostas que existem em seu próprio interior tendendo, ao mesmo tempo, à unidade e à oposição. Nessa lógica, Sposito (2004, p. 46), chama-nos a atenção para o fato de que a dialética sempre nos apresenta as categorias de análise como pares ou tríades contraditórios, que fazem parte da sua estrutura, compondo o seu movimento: "matéria e consciência; singular; particular e universal; particular, movimento e relação; qualidade e quantidade; causa e efeito; necessário e contingente; conteúdo e forma; essência e fenômeno; possibilidade e realidade".

3 EDUCAÇÃO PROGRESSISTA E DIDÁTICA DE BASE DIALÉTICA

Face às características da Dialética como modo de pensamento, questionamo-nos sobre como o campo educacional e, mais especificamente, a área da Didática podem se fazer valer das suas abordagens, tanto para a sua construção teórica quanto na consecução de suas atividades teórico-práticas. Inicialmente, cumpre-nos alertar que, pelo seu constructo teórico-

prático e reverberações históricas, em educação, o campo progressista tem dialogado de forma mais ampla e contundente com o método dialético: uma educação progressista se opõe à hegemonia e adequação dos sistemas locais (em suas diferentes escalas, seja na escala do sistema/rede educacional ou da escola/sala de aula) ao sistema mundial de gestão e exploração das populações empregáveis. Portanto, opõe-se a todos os tipos de empobrecimento do homem e toma o processo educativo como parte da luta (MARMOZ, 2003).

Para Freire (2000, p. 34), uma educação progressista é aquela que está "a serviço da boniteza da presença humana no mundo, da ética, da justiça, da firmeza do caráter, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade." À vista disso, faz-se necessário romper com as concepções mecanicistas e deterministas nos processos educativos, visando à transformação constante das condições que são apresentadas pelo momento histórico, sejam elas materiais, tecnológicas, científicas ou culturais.

À educação, neste cenário, cabe assumir a tarefa de não tomar a história como fatalidade, mas como possibilidade de novas lógicas de ação na realidade bem como de sua interpretação, estando "à favor do homem para ajudá-lo a se construir," assumindo, para tanto, uma prática educativa radical, no sentido de que vai à raiz do fenômenos analisado, buscando compreendê-lo dialeticamente:

> Trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docentes em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (FREIRE, 2000. p.43).

Dessa forma, alerta-nos Marmoz (2003), não há denúncia verdadeira sem o compromisso com a transformação daquilo que denunciamos e, por conseguinte, quanto mais próximo o discurso teórico estiver da ação, mais nos aproximaremos da práxis. Tomando a obra de Freire como referência, o autor chama atenção para que não sacrifiquemos nem a ação, nem a reflexão. Quando a ação é sacrificada, incorremos ao erro do verbalismo (inócuo, portanto, na construção da realidade); quando a reflexão sofre o sacrifício, caímos no ativismo irrefletido. Por outro lado, na ótica da práxis, trabalhamos na perspectiva do diálogo, que é "o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciar o mundo," é "palavra + ação", que transcende as formas ingênuas, mágicas e transitivas de consciência e ruma para consciência crítica "reflexiva, inquieta e transformadora" (MARMOZ, 2003. p. 76).

À Didática, neste contexto, cabe trabalhar na sistematização das formas de apropriação do saber acumulado e da produção de novos saberes no campo do ensino, atentando, no entanto, para as bases concretas de sua produção:

> [...] cada aluno deve apropriar-se de uma prática social na qual está vivendo, prática que é uma realidade a partir da qual serão buscados os conteúdos, como instrumentos culturais necessários para sua apropriação do saber. Do contrário, teríamos na melhor das hipóteses a erudição e não o saber. Não se trata portanto de um processo de transmissão, mas de apropriação. O confronto que se passa na sala de aula não se passa entre alguém que sabe um conteúdo (o professor) e alguém que não sabe (o aluno) mas entre essas pessoas e o próprio conteúdo, na busca da sua apropriação (WACHOWICZ, 1989, p. 42).

Neste caso, professor e aluno encontram-se em confronto dialético com o conteúdo e com a realidade. Os conteúdos de ensino não são a realidade, mas formas de abstração sobre ela. Ou, para nos aproximarmos das terminologias utilizadas pela dialética, podemos dizer que os conteúdos do ensino resultantes da reprodução do concreto *no* pensamento e *pelo* pensamento, o que faz com que a maneira a partir da qual a realidade é apreendida a partir dos conteúdos pode determinar os significados que estudantes e professores atribuem à realidade.

Nesse ínterim, tomar a natureza e a realidade humano-social como ponto de partida (representando o real concreto, de que nos fala a dialética materialista) para as atividades de ensino permite sua apropriação e construção de novos saberes sobre elas, não de forma mecânica ou verticalizada, mas em movimento, do caos sincrético à síntese das numerosas relações e determinações da realidade, mediadas pelas abstrações que levam às descobertas (SAVIANI, 1999).

Se aprendemos a realidade (ou sobre a realidade, com têm feito as práticas de educação não-progressistas) de forma mecânica, numa concepção fatalista da história, colocamo-nos, também e por consequência, na condição de espectadores do processo histórico. Nossa condição de sujeito epistêmico no mundo é negada, restando-nos, por isso, a passividade diante dos processos de ordem mais ampla que nele ocorrem e suas reverberações nas escalas mais próximas. Por outro lado, ao tomarmos o método dialético como matriz metodológica, mudamos, inclusive, a relação entre sujeito e objeto na questão da produção e apreensão do saber: "a relação sujeito e objeto se dá de forma contraditória, não havendo a 'soberania' de nenhum deles. [...] O sujeito se constrói vis-à-vis o objeto e vice-versa. Neste caso, teremos as antíteses e as teses em constante contradição e movimento" (SPOSITO, 2004. p.46).

Encontra-se, nesse contexto, o estatuto da ação inerente ao método dialético: o homem não é um espectador da vida e, remetendo este princípio ao campo da educação, pode

permitir, numa concepção praxiológica, o fazer educativo como um componente da transformação social, já que a apreensão do real pelo sujeito se dá 1) entre o contato com a realidade e sua compreensão (o concreto e a construção do concreto no pensamento); 2) pelo captar das determinações fundamentais da realidade e suas relações (teses, antíteses e sínteses) que constituem-se como caminho para o "concreto pensado" (WACHOWICZ, 1989).

De acordo com a mesma autora, tomar o caráter ativo do homem como uma das premissas do método dialético para a compreensão da educação e em perspectiva praxiológica é importante porque "o homem produzindo-se ao produzir a realidade tem um caráter ativo para o qual necessita fundamentalmente da educação: não como teoria, nem como ideologia, mas como ação." A práxis, dessa forma, assume um caráter de epistemologia da educação, de interpretação do mundo e como guia de transformação (WACHOWICZ, 1989. p. 48).

Não é a práxis apenas uma categoria filosófica, pois se o fosse, sem reverberação direta na prática, deixaria de ser práxis (lembremos de Freire, já citado neste texto, para quem práxis é um conjunto indissociável de palavras e ações). Assim, continua Wachowicz (1989, p. 48), o conhecimento não pode ser separado da realidade prática, senão, vira apenas erudição. A práxis, neste sentido, é um caminho para o sonho, entendido, como propõe Freire (2001), na condição de um projeto pelo qual se luta.

Por sua natureza política, ideológica, pedagógica e ética, os sonhos têm contra-sonhos (manifestos a partir de interesses de grupos hegemônicos, dos preconceitos e de ideologias não-inclusivas que perpetuam as contradições inerentes ao modelo conservador). Ser um sujeito da práxis, na perspectiva que viemos defendendo, implica ser coerente nos diferentes espaços e tempos onde atuemos: não podemos ser passivos aos contra-sonhos, eles não podem nos condicionar, não nos determinam. Quando nos deixamos condicionar esgota a nossa presença ética no mundo. (FREIRE, 2000).

No entanto, acautela-nos Wachowicz (1989, p. 51): "[...] pouco valem as formulações teórico-progressistas de educação se não encontrarmos as formas de praticá-las, ainda que não seja possível encontrarem-se estas formas sem aquelas formulações." Por conseguinte, a consecução de uma educação progressista pressupõe a retirada das decisões curriculares do domínio do Estado, que atua como ente conservador do *status quo.* Isso porque, para tornar progressistas o currículo, a escola e o ensino, faz-se necessário que os coloquemos em diálogo direto com a prática social e, como consequência, ao tomar o método dialético como base, "pressupõe-se que o controle deve ser retirado pela sociedade civil ao governo, assumindo-os

os professores organizados [...], com a manutenção total do Estado e em articulação com a comunidade escolar organizada" (IDEM, p. 91).

Para tornar progressista o método didático, portanto, é preciso colocá-lo em diálogo direto com a sociedade concreta, com a prática social dos sujeitos sendo o ponto de partida (na perspectiva da síncrese) e de chegada (na perspectiva da síntese, do concreto pensado). Entre os pontos de partida e de chegada está o método. Cumpre-nos alertar, no entanto, que o método didático não é o meio pelo qual se processa a apreensão do conhecimento (função exercida pelas metodologias de ensino), mas sim a forma de pensamento que lhe fundamenta.

4 AS ABORDAGENS DO PROCESSO DIDÁTICO E A SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO COMO MANIFESTAÇÃO DA DIDÁTICA DIALÉTICA

A pesquisa de Wachowicz (1989) indica que o método didático é composto por três elementos que, intimamente relacionados, dão o tom, conservador ou progressista, e suas variantes. Quais sejam, 1) a especificidade da forma; 2) a determinação do conteúdo e; 3) as finalidades do processo educativo manifestadas nos objetivos educacionais e de ensino.

Partimos do pressuposto de que, nos processos de ensino escolarizados, sempre há a presença dos conteúdos de ensino e das formas de ensinar, pois, tal como alertam-nos Oliveira e Duarte (1987), "não há conteúdo sem forma." No entanto, ao longo da história da educação, percebemos práticas que ora focam nos conteúdos, ora na forma e, outras ainda, que trabalham no sentido da sua interpenetração:

> Na relação conteúdo-forma, o conteúdo é o polo determinante, mas essa determinação não é absoluta. A forma mantém com o conteúdo uma autonomia relativa. Na medida em que essa autonomia relativa não é percebida, a forma que vem sendo dada àquele conteúdo, e que ode estar servindo a determinados interesses diferentes daqueles que se proclama, acaba refreando o desenvolvimento do conteúdo, sendo este apresentado (sem se ter consciência disso) como algo estático [...] (OLIVEIRA; DUARTE, 1987. p.33.

O trabalho de Martins (2008), demonstra como as diferentes formas de relação entre conteúdo e forma se manifestaram na educação brasileira e as concepções basilares a elas em cada momento., conforme sistematizado no Quadro I, podemos perceber as concepções de homem, mundo, sociedade, educação e escola latentes em cada um dos períodos citados. No que concerne à relação conteúdo-forma, a autora trata as abordagens do processo didático em quatro categorias que trazem subjacentes a si as concepções anteriormente citadas:

Transmissão-assimilação; aprender a aprender; aprender a fazer e sistematização coletiva do conhecimento.

Quadro 1: Concepções basilares às abordagens do processo didático

CONCEPÇÕES SOBRE...	ABORDAGENS			
	TRANSMISSÃO-ASSIMILAÇÃO	**APRENDER A APRENDER**	**APRENDER A FAZER**	**SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO**
... HOMEM	- Visão essencialista. - Essência imutável; - Receptor passivo;	- Visão existencialista; - Humano em evolução contínua; - Centrada na atividade.	- Ser produtivo e eficiente	- Concreto; - Síntese de múltiplas determinações; - Sujeito histórico e sociocultural; - Afirma-se na ação-reflexão-ação.
...MUNDO	- Externo ao indivíduo;	- Meio em transformação a ser descoberto pelo indivíduo.	- Externo ao homem; - Dado e aperfeiçoável;	- Concreto. - Forjado nas relações sociais de produção;
...SOCIEDADE	- Instituições transmitem ao indivíduo a visão de mundo	- Espaço das vontades individuais	- Aperfeiçoada pela produção	-Forjada desde e a partir das contradições e da luta de classes.
...EDUCAÇÃO	- Equalização social; - Transmissão de produtos preestabelecidos;	- Meio para o desenvolvimento natural do homem.	- Modela comportamentos	- Processo histórico, global e dialético; - Busca de compreensão e transformação da realidade.
...ESCOLA	- Lugar de proteção; - À margem do mundo.	- Laboratório de vivência democrática. - Aprendizagem como processo social.	- Aquisição de habilidades - Ensino o mensurável o observável.	- Espaço de ação-reflexão-ação visando a ação transformadora; - Práxis social como fonte; -Dialética compreensão-transformação.

Fonte: Martins, 2008.
Organização: dos autores.

A abordagem da transmissão-assimilação remonta à Comênio (século XVII) e vem se desenrolando como abordagem majoritariamente utilizada nos processos educativos do ocidente. No caso brasileiro, estendendo-se como majoritária, se não única, até a terceira década do século XX, quando o movimento escolanovista propõe novas formas de interação didática e, portanto, de relações conteúdo-forma em sala de aula. Informa-nos a autora que o método subjacente a esta abordagem perpassa por cinco fases, descritas a seguir:

> a) **Preparação do aluno,** que pode se dar com a recordação da lição anterior, o despertar do interesse, a proposição de linhas gerais dentro das quais se situa a matéria que vai ser apresentada, entre outras técnicas;
> b) **Apresentação,** pelo professor, do conteúdo a ser assimilado pelo aluno pela

> técnica da exposição (aulas expositivas);
> c) **Assimilação,** pelo aluno, do novo conteúdo por meio da comparação com o já conhecido;
> d) **Generalização,** por parte do aluno, que deve identificar todos os fenômenos explicados pelos conteúdos recém-adquiridos;
> e) **Aplicação,** por meio de exercícios de aplicação em diferentes situações novas do conhecimento recém adquirido. (MARTINS, 2008. p.37-38. Grifos do original).

Nesta forma de abordagem o foco centra-se mais na forma do que no conteúdo, uma vez que o centro do processo está no professor que transmite o conhecimento para o aluno tábula rasa que, passivo, o recebe. Também podemos afirmar que a ênfase está mais na forma do que no conteúdo na medida em que esta abordagem do processo didático tem como referência a didática comeniana que trata da forma universal de ensinar tudo a todos, independentemente dos conteúdos e sujeitos envolvidos no processo.

No Brasil, nos últimos anos do século XIX e nas primeiras décadas do XX, engendraram-se ideias e movimentos de contraposição à Pedagogia Tradicional que acabaram resultando no Movimento da Escola Nova (1920), tendo sua culminância no Manifesto dos Pioneiros (1932). Com essa nova forma de conceber a educação que permeava os círculos intelectuais do País à época (em especial no Rio de Janeiro e em São Paulo), novas abordagens para encarar o processo didático seriam consequência. Tendo como referência as experiências internacionais da Escola Ativa (especialmente a experiência suíça de Adolphe Ferrière), esta nova concepção toma a educação como "condição para o desenvolvimento natural do homem, e a escola caracteriza-se como um laboratório de vivência democrática" (MARTINS, P., 2008. p. 40).

Desta forma, não cabe mais a transmissão do conteúdo pelo professor a um aluno passivo cujas aprendizagens ficam limitadas às formas, espaços, tempos, ritmos e temporalidades de ensinar estabelecidos pelo professor: Agora o estudante precisa "Aprender a Aprender" e para isso desloca-se a ênfase para a redescoberta do conhecimento e dos métodos para chegar a ele, em detrimento dos conteúdos (MARTINS, 2008). Portanto, o processo é descentrado do professor, dando ênfase ao alunos e seus processos de experiência e descoberta, sendo agente da sua aprendizagem.

Para tanto, o método didático da abordagem do Aprender a Aprender fundamenta-se em cinco instancias operacionais, quais sejam:

> f) **Atividade**: o ponto inicial de qualquer aprendizagem na escola e na vida é uma atividade que já esteja sendo exercida espontaneamente e que corresponde ao interesse do aluno;
> g) **Problema**: Toda atividade, ao ser exercida, suscita problemas que dificultam a continuidade e/ou desenvolvimento. É essa a origem do pensamento, que provém de

> uma situação problemática, isto é, o ponto de partida do pensamento é a tentativa de empreendimento, de se superar a situação problemática;
> h) **Coleta de dados**: o professor e os alunos devem coletar dados (de todo tipo)que possam ajudar a superar a situação problemática;
> i) **Hipótese:** esses dados, uma vez coletados, permitem a formulação de uma ou mais hipóteses explicativas do problema;
> j) **Experimentação**: essas hipóteses devem ser testadas, a fim de se verificar a sua validade. Se elas forem válidas, pode-se resolver o problema e a atividade prossegue, até que o indivíduo se depare com um novo problema (MARTINS, P., 2008. p. 40. Grifos do Original).

Quando o país entrou na sua fase desenvolvimentista, na segunda metade do século XX, à educação era imputada a necessidade de dar respostas à sociedade (e ao Estado), no sentido de formar cidadãos com mentalidades alinhadas às exigências do cenário político-econômico que se delineava. Portanto, não bastava mais apenas saber o conteúdo (como na transmissão-assimilação basilar à Pedagogia Tradicional), tampouco o domínio dos métodos de aprender (como na Escola Nova) era suficiente. Mais do que isso, os sujeitos precisavam sair da escola sabendo fazer. É neste contexto que as políticas educacionais e de currículo, a partir da década de 1960 passam a ser redesenhadas no sentido de construir um sistema educativo que trabalhe na perspectiva da aquisição de habilidades, sendo, portanto, a abordagem do Aprender a Fazer o dístico da educação e do ensino no período.

Sincronização, gestão do tempo e controle dos processos são palavras de ordem nesta abordagem do processo didático, tanto no que concerne aos comportamentos do professor quanto dos alunos, visando eficiência e produtividade na distribuição dos conteúdos curriculares. Para tanto, sinaliza Martins, (2008, p. 43), para garantir as características deste processo as principais instâncias operacionais do Aprender a Fazer são colocadas em "testes objetivos de avaliação, instrumentação programada e módulos de aprendizagem," não sem antes que o processo passe por rigoroso planejamento. No entanto, o professor passa a ser um executor de atividades planejadas por especialistas e o aluno um executor das tarefas prescritas no planejamento.

É preciso notar, também, que na abordagem didática do Aprender a Fazer a centralidade está no conteúdo a ser conhecido e na técnica a ser dominada, muito mais do que na forma através da qual o transcorre o processo didático e suas nuances na sala de aula: especialistas planejam, professores executam e controlam o desenvolvimento do planejado e os estudantes recebem o conteúdo do planejamento.

As abordagens apresentadas (à exceção da abordagem do Aprender a Aprender) têm como característica comum a existência de um saber previamente sistematizado e transformado em conteúdos curriculares a serem transmitidos para os estudantes que têm

como obrigação a sua assimilação. Neste caso, uma didática basicamente técnica dá conta de atender as características exigidas pelo sistema para o trabalho do professor.

Por outro lado, movimentos pedagógicos contra-hegemônicos começam a ser delineados, especialmente a partir dos anos 1960, na tentativa de renovação do processo educacional e das práticas pedagógicas. Se novas teorias pedagógicas vão sendo delineadas, por consequência, as teorias acerca da Didática e das metodologias de ensino vão sendo redesenhadas para dialogar de forma mais adequada com os princípios educacionais que se revelam. No seio destes movimentos chegou-se à conclusão de que "é preciso alterar a prática pedagógica e não apenas o discurso sobre elas" (MARTINS, 2009. p.175), propondo a constituição de uma abordagem do processo didático marcada pela Dialética e em sintonia com as teorias pedagógicas progressistas, a qual denominou Sistematização Coletiva do Conhecimento.

Esta perspectiva, concebe o homem como sujeito histórico e sociocultural, síntese de múltiplas relações, que se constrói e afirma na ação-reflexão-ação, inserido num mundo concreto, forjado *nas* e *pelas* relações sociais de produção, no âmbito de uma sociedade que se constitui pela luta de classes. Neste contexto, a educação deve buscar a compreensão e transformação da realidade tendo a práxis social como fonte de conteúdos de ensino, sendo a escola um espaço de compreensão para a ação transformadora. Na perspectiva da Sistematização Coletiva do Conhecimento, a seleção e organização dos conteúdos deve estar voltada à prática social e organizar-se a partir da sua problematização, concebendo o conhecimento como um processo de produção e sistematização coletivas e tendo o avanço na capacidade de reflexão crítica e proposição de alternativas o foco da avaliação do processo (MARTINS, 2008).

Na Sistematização Coletiva do Conhecimento nota-se o princípio dialético do tratamento orgânico na relação conteúdo-forma como sendo elemento também constituinte da prática social concreta. Se considerarmos a Didática como metodologia do pensamento para organização da ação de ensinar, o método dialético enquanto método de organização do pensamento contribui para uma Didática que trabalha o ensino na perspectiva da apropriação da realidade enquanto dinâmica. Portanto, para realizar a dialética na sala de aula é preciso ter a prática social como ponto de partida e de chegada no processo de ensino (WACHOWICZ, 1989), o que é evidenciado a todo momento por esta abordagem do processo didático, seja nas concepções de homem, mundo, sociedade, educação e escola basilares à sua racionalidade, seja na forma como encara a seleção e organização dos conteúdos, o método de produção e socialização do conhecimento e a avaliação educacional.

Reiterando essa perspectiva, encontramos em Gasparin (2009, p. 3) que partindo da prática social e retornando a ela a partir de uma leitura crítica, é

> possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. [...] Defende-se o caminhar da realidade social como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico.

Mas considerando que professores e alunos possam ter leituras diferentes da prática social, porque partem de lugares sociais distintos, é preciso observar que no processo pedagógico o diálogo se desenvolve não somente entre professor e aluno, mas também, entre o aluno e o pensamento, mediado pela ação do professor (WACHOWICZ, 1989). Do ponto de vista da Didática, podemos dizer que os elementos do processo didático componentes da aula (objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação) também agem no sentido da mediação, entre professor e aluno; ensino e aprendizagem; realidade e pensamento; concreto e abstrato; escola e meio social.

Na relação dialógica entre os elementos citados, nas práticas escolares os elementos do processo didático, em perspectiva dialética, também devem garantir o movimento dialético entre eles, e o diálogo permanente entre si no contexto da aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao exposto, reiteramos a potência da Sistematização Coletiva do Conhecimento como abordagem do processo didático no âmbito da educação progressista, tendo o método dialético como balizador para a organização do pensamento e das práticas pedagógicas.

Por um lado, vincula-se à educação progressista porque, ao tomar o mundo e suas relações como princípio e finalidade do processo educativo, está a serviço da boniteza da presença humana no mundo de que nos fala Freire (2000), pois assume a tarefa histórica de transformação em vez de tomar a história como fatalidade e, ao fazê-lo, se engaja a uma perspectiva ética de justiça social.

De outra parte, permite objetivar a Didática de base dialética por que tem na realidade concreta, fruto das condições históricas de sua produção, a fonte dos seus conteúdos que, desnudados pela pesquisa, pela ação e busca de suas contradições impulsiona sínteses (sempre provisórias) sobre o real concreto e suas dimensões constituintes e, ao fazê-lo, permite compreender os conceitos como abstração da realidade os quais, uma vez internalizados, contribuem para análises qualificadas da realidade e proposições para sua transformação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética de educação:** um estudo introdutório. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 5 ed; Campinas: Autores Associados, 2009.

GAUTHIER, Clermont; et. al. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. (Coleção Fronteiras da Educação).

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 28 ed**.** São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAO TSETUNG. **A filosofia de Mao Tsetung**. Belém: Boitempo, 1979.

MARMOZ, Louis. Aprender com Paulo Freire? O estrangeiro como formador? O formador como estrangeiro? In.: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria de Nazaret. (Orgs.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. (Coleção Biblioteca Freireana, volume 7). p. 73-106.

MARTINAZZO, Celso José. **As pedagogias progressistas: enfoque histórico crítico.** Ijuí: Editora Unijuí, 1995. (Coleção Cadernos Unijuí).

MARTINS, Pura Lúcia. **A didática e as contradições da prática.** Campinas (SP): Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVERA, Betty Antunes; DUARTE, Newton. **A socialização do saber escolar.** 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SPOSITO, Eliseu Saverio. **Geografia e Filosofia:** contribuições ao ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

WACHOWICZ, Lilian Ana. **O método dialético na didática.** Campinas: Papirus, 1989).

ZIBORDI, Antonio Francisco Guerreiro. **Introdução à teoria da Geografia.** Chapecó: Grifos, 2001.

PEDAGOGIA HUMANIZADORA: UM OLHAR DIFERENCIADO

Anelise de Oliveira Rodrigues[1]
Hedi Maria Luft[2]

Resumo: Este trabalho é um convite à reflexão sobre as práticas educativas em contextos populares e um desafio para construir um olhar diferenciado, provocado pela generosidade autêntica, humanista, capaz de compreender esta realidade. Constitui-se de um relato de experiência vivenciada em uma Escola de Educação Infantil mantida por uma Organização da Sociedade Civil-OSC, no município de Santa Rosa/RS. Tem por objetivo investigar ações e relações estabelecidas em ambiente escolar, através de uma perspectiva humanizadora referenciada na pedagogia de Paulo Freire. A humanização é um processo construído, portanto requer práticas que favorecem a sua constituição.

Palavras-chave: Humanização. Educação Popular. Diálogo. Respeito. Relação Professor e Aluno.

HUMANIZING PEDAGOGY: A DIFFERENTIATED LOOK

Abstract: This work is an invitation to reflect on educational practices in popular contexts and a challenge to build a differentiated look, provoked by authentic, humanistic generosity, able to understand this reality. It is a report of experience lived in a School of Early Childhood Education maintained by an Organization of Civil Society-OSC, in the city of Santa Rosa / RS. It aims to investigate actions and relationships established in a school environment, through a humanizing perspective referenced in Paulo Freire's pedagogy. Humanization is a constructed process, so it requires practices that favor its constitution.

Keywords: Humanization. Popular Education. Dialogue. Respect. Teacher to Student Relationship;

INTRODUÇÃO

Uma pedagogia humanizadora compreende as crianças como sujeitos sociais e preocupa-se com o processo de desenvolvimento do aluno como uma totalidade, englobado aspectos cognitivos, sociais, culturais, emocionais, através de uma proposta que considera a realidade do aluno, que defende uma aprendizagem significativa, onde o que se aprende se relaciona com a vida e com o contexto onde o aluno está inserido. Essa pedagogia valoriza a

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências - Mestrado- UNIJUI- Vinculada ao grupo de estudos Educação Popular e grupo de estudos Paulo Freire- Bolsista CNPq. Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa. E-mail: anerodrigues0202@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Unisinos. Professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento Humanidades e Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Professora da rede Municipal de Ensino de Santa Rosa. E-mail: hedim@terra.com.br

autonomia, à curiosidade, o respeito aos saberes do aluno, a esperança, em oposição uma educação bancária, opressora e desumanizadora.

Nesta perspectiva, a relação professor - aluno, deixa de ser uma relação vertical e de imposição, para ser a construção de crescimento coletivo, participativo, onde o aluno é ouvido e acolhido. Desta forma, este trabalho nos desafia a pensar à docência no contexto da Educação Infantil, a partir de práticas pedagógicas que humanizam a infância, que superem a visão tradicional de autoritarismo, tendo maior sensibilidade, um olhar mais democrático, superando a racionalidade técnica e investindo em um processo de aprendizagem que dialoga com as vivências e experiências dos sujeitos, que provoca desejo de mudança, de superação e de transformação da realidade.

DESENVOLVIMENTO

O primeiro semestre do ano letivo estava em andamento. A professora era nova no contexto escolar. O nome dele era Miguel[3]. Impossível esquecer, pois estava lá, estava sempre lá. Em todas as reuniões pedagógicas, reuniões de formação, no conselho de classe, às vezes até nos corredores, sempre alguém estava falando dele. Desinteressado, relapso, negligente, irônico, mal-educado, indisciplinado, agressivo, inquieto, insuportável, estes eram atributos que lhe eram atribuídos com frequência. Um menino de cinco anos, olhos de jabuticaba, arregalados e sempre curiosos a tudo em seu entorno.

Não foram poucas, às vezes que o menino, fora encaminhado a direção para tratar de questões disciplinares. Também em diversos momentos me deparei com o Miguel sentado na tal cadeirinha do pensamento, indiferente a tudo, às vezes cantarolando, ou ainda, de lá mesmo provocando algum colega ou até mesmo a professora. Em outras ocasiões recebia sanções como ser privado de alguma atividade, em decorrência de não ter cumprido as regras de convivência estabelecidas pela turma. Desafiava a tudo e a todos! Muitas vezes, frente às atividades propostas pela professora, ele gritava: “Eu odeio fazer isto!” Amassava o papel, atirava no chão e pisava em cima. Esmagava o giz de cera, comia a massinha de modelar, ameaçava os colegas com a tesoura, destruía brinquedos, proferia palavras ofensivas, tinha um vocabulário não adequado ao contexto e a faixa etária.

Os pais eram separados. Ele morava junto com a mãe na casa dos avós, em uma periferia de extrema vulnerabilidade social (a localidade em questão é conhecida no município por ser reduto de casas de prostituição e pontos de venda de drogas). A mãe já

[3] Nome fictício atribuído à criança para preservar a sua imagem.

havia sido notificada diversas vezes, pelo conselho tutelar, por negligência. O pai não era presente. As poucas vezes que foram chamados na escola reagiram procurando culpados, ou punindo a criança com castigos físicos de extrema agressividade.

Um dia, a professora extremamente cansada, e visivelmente sem controle da situação, proferiu as seguintes palavras: "Eu desisto! Este menino não tem mais jeito! Não aprende nada! Não sabe nada! Só atrapalha as aulas! Daqui a pouco ele vai bater na minha cara! "

O discurso da professora me chocou. Nossa escola defendia uma proposta dita humanizadora, embasada em pressuposto de Paulo Freire. A professora, nova no contexto, ainda não havia conseguido compreender conceitos fundamentais desta perspectiva, onde cada criança é considerada dentro de sua realidade, onde cada sujeito é único, onde a diversidade deve ser considerada, onde não há lugar para concepções positivistas, moralistas, que rotulam, discriminam e desumanizam. Ensinar em uma perspectiva humanizadora exige a "convicção de que a mudança é possível" (FREIRE, 1996, p.85), exige uma visão utópica, exige esperança, O educador comprometido com esta proposta, não pode deixar de acreditar, não pode deixar de sonhar!

> Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (FREIRE, 1991, p. 126).

Miguel era apenas um menino e já não se via mais esperança para ele, aos olhos daquela que deveria lhe apontar caminhos. Enquanto parte da equipe multidisciplinar da escola em questão, propus que estudássemos o menino mais de perto, incluímos a professora neste trabalho. No início ela resistiu a ideia, nos acusando de o protegermos, de conferirmos a criança muita importância, ele deveria ser expulso e pronto. Ele era um caso perdido. Insistimos que não poderíamos desistir dele. Sim, as atitudes da criança não eram coerentes, porém antes de condená-la precisávamos entender o que estava acontecendo, o porquê ele reagia assim, porquê estes valores estavam permeando a sua conduta.

O trabalho envolveu investigação da realidade da criança, e apresentou o contexto descrito acima. Visitamos o local. A professora começou a entender o porquê da linguagem

utilizada por ele, o porquê Miguel proferia palavras rudes, cruéis. Na cultura[4] dele era comum se relacionarem desta forma. Diante das evidências de negligencia familiar, do histórico de maus tratos junto ao conselho tutelar, a professora começou a entender porque em determinados momentos ele reagia com violência.

Nas abordagens individuais, a criança revelou que se sentia injustiçada, que a professora não o ouvia. Em alguns relatos defendia que às vezes não tinha sido o autor da peripécia, porém todos o acusavam. Também se demonstrava incomodado pela professora falar com ele de forma agressiva, utilizando-se de gritos muitas vezes.

A professora ao tomar consciência das declarações do Miguel passou a prestar mais atenção e percebeu que realmente, nem sempre ele era o protagonista de uma determinada ação, porém os colegas o incriminavam. Passou a ouvi-lo mais. Mudou o tom de voz. Sobre isto, Freire destaca:

> (...) saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebem me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou, como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente "lido", interpretado, "escrito" e "reescrito". Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no "trato" deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (1996, p. 97).

A partir de estudos e pesquisas realizados pelo grupo sobre conceitos que permeiam uma proposta humanizadora, conceitos como amorosidade, dialogicidade, respeito à cultura e aos saberes do aluno, fé nos homens, esperança, a professora passou a implicar-se mais em acolher, em estabelecer um olhar diferenciado sobre a realidade do menino.

Ele estava rotulado como problema, fadado ao fracasso, na linguagem da professora simplesmente não aprendia. Simplesmente não tinha mais jeito. Em nossa proposta, intensificamos o acompanhamento individual, passamos a estimular a criança com diferentes abordagens metodológicas, sempre interpostas de ludicidade, e, de muita dialogicidade, demonstrando respeito a criança, olhando nos olhos, demonstrando confiança, demonstrando

[4] Bem em frente à casa dele, havia uma casa de prostituição, onde brigas constantes eram protagonizadas, pessoas embriagadas, seminuas, tudo sendo assistido pela criança.

acreditar nela, demonstrando fé, incentivando para que ela se sentisse capaz, para que ela superasse os estereótipos aos quais estava associada.

Logo no início das atividades, ele relutou, dizia que não sabia, rabiscava qualquer coisa rapidamente no intuito de devolver a folha, tentando comprovar a tese de que era um caso perdido, pois fora assim, que durante algum tempo, muitas pessoas o viam, era nisto que estas pessoas o fizeram acreditar.

> De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua 'incapacidade' (FREIRE, 1987, p.50).

Um fato que marcou, é que ele resistia em aprender o próprio nome. Não queria aprender nada relacionado a isto. O nome constituía a história de vida dele, e para mim ficava clara a tentativa de fugir de sua realidade. Afirmações como as que seguem eram constantes na relação agora então estabelecida com a criança:

- Miguel eu sei que você sabe!

- Miguel, eu não vou desistir de você!

- Não importa quanto tempo leve, nós vamos aprender!

- Parabéns! Olha como você sabe!

Então, começamos a ver os objetivos pré-definidos serem alcançados, vagarosa, mas lindamente, em um processo de descoberta, da criança, da professora, de uma equipe. Um dia ele chegou a escola sorridente, disse que queria falar comigo. Então, estabeleceu-se o diálogo que segue:

- Prof.ª Ane, eu vim te contar que eu sei a letra do meu nome.

- Sério Miguel! E qual é a letra do teu nome?

- M (ême)!

- Parabéns! (Seguido de aplausos). Cara, realmente você sabe! Você consegue mostrar para mim, aqui nesta sala, se em algum lugar a letra M está escrita?

- Claro que sim!

E prontamente encontrou a letra, em várias palavras, na sala em questão. Olhou para fora apontou para uma placa de um estabelecimento onde estava escrito "Mecânica", e disse:

- Lá também está o M!

Os olhos dele brilhavam! Ousei perguntar:

- Miguel, como você descobriu tudo isto?

- Eu sempre soube! Eu falo para dentro, de um jeito que só eu posso ouvir! (Aqui ele quis dizer...eu penso!). Quando eu chego em casa eu deito na minha cama e digo para dentro " M", é "M".

- Então por que você não me contou antes Miguel?

- Porquê eu não queria! Agora eu sei que vou saber para sempre que é M!

Pedi que ele escrevesse seu nome em uma folha, ao que ele respondeu com muita facilidade. Então, saiu da minha sala radiante, contava para todos, colegas, professora, funcionários, estava feliz porque sabia a lera do seu nome.

Transcorrido alguns dias, a professora do Miguel me procurou, com uma atividade em punho, queria mostrar a produção que ele acabará de fazer. Ela havia instigado a todos que reproduzissem através de desenho a atividade que mais gostavam de fazer na escola. Muitos desenhos retrataram brincadeiras, brinquedos, pátio e na folha de Miguel surpreendentemente tinha o desenho de um menino sentado realizando atividade. Sim, o mesmo menino que antes, sempre que era proposto uma atividade, rasgava as folhas, jogava no chão e gritava: "Eu odeio isto! "

Quando terminou o ano letivo, Miguel presenteou a professora com um cartão, onde ele havia desenhado uma bailarina, abraçou ela e disse:

- Tu és a minha bailarina!

Figura 1- Desenho da criança para sua professora

Fonte: Arquivo pessoal da professora, 2017.

Sim, o mesmo menino que ela temia que iria "bater em sua cara! "

O episódio acima, foi relatado pela professora, em uma reunião pedagógica, com os olhos lacrimejados, seguido de um discurso que envolvia superar preconceitos, ver cada criança diante de sua realidade, com suas especificidades, educar com humanidade! Segundo Freire (1987), a educação não é neutra, ela está a serviço ou dos opressores ou dos oprimidos, exercendo poder para humanizar ou provocar a desumanização. Desta forma, uma pedagogia humanizadora é compreendida como aquela que nos ajuda a encontrar juntamente com o sujeito oprimido pelas mazelas sociais, uma forma diferente de educar. Ela é resultado de um profundo respeito e amor pela criança e visa tornar o sujeito protagonista de sua própria história.

A humanização é negada aos homens frente às injustiças as quais são submetidos, frente à falta de garantia de direitos, frente à condição de extrema pobreza, de miséria, de falta de acesso a serviços básicos necessários a sobrevivência e vida digna. Uma pedagogia humanizadora, propõe ao educador descontruir-se, para depois construir de novo, provoca reflexão sobre práticas inseridas em contextos de educação, que permeiam o trabalho docente e que reforçam as desigualdades, as injustiças e extinguem a equidade. Esta proposta nos faz pensar sobre como se estabelecem as relações entre professores e alunos, e nos remete a velha ideologia de uma escola tradicional, onde alunos devem passivamente aprender, preferencialmente sentados, dóceis, sem questionar, sem falar, sem viver, deixando de ser a criança que são, para tornarem-se em pequenos robôs que serão massivamente treinados por seus professores, os donos da verdade, através de uma educação despótica e repressiva, onde qualquer movimento contraditório, é tido como mau comportamento, e muito comumente (nos nossos dias) os sujeitos denominados como pessoas com deficiências. Sobre isto, Claudio Naranjo (2017) discorre:

> Humberto Maturana, cientista chileno, me contou que a membrana celular não deixa entrar aquilo que ela não precisa. A célula tem um modelo em seus genes e sabe o que necessita para construir-se. Um eletrólito que não lhe servirá não será absorvido. Podemos usar essa metáfora para a educação. As perturbações da educação são uma resposta sã a uma educação insana. As crianças são tachadas como doentes com distúrbios de atenção e de aprendizado, mas em muitos casos trata-se de uma negação sã da mente da criança de não querer aprender o irrelevante. Nossos estudantes não querem que lhe metam coisas na cabeça. O papel do educador é levá-lo a descobrir, refletir, debater e constatar. Para isso, é essencial estimular o autoconhecimento, respeitando as características de cada um. Tudo é mais efetivo quando a criança entende o que faz mais sentido para ela.

A criança referendada na experiência, demonstrou que, a forma que ela reagia era reflexo da situação de dificuldades e desumanidades por ela vivenciada. A prática da professora intensificava esta reação. É muito fácil julgar e condenar a criança do lado de dentro de uma redoma, sem compreender seu contexto, as marcas que esta criança carrega. Ela precisava aprender conhecer esta realidade, se colocar no lugar do outro, precisa entendê-lo sobre uma nova dimensão, menos generalizada e mais autêntica.

O trabalho docente tem como centro do processo o objeto aluno, humano, um ser dotado de consciência, ativo, vivo, que vai requer um olhar especial, diferenciado, pois não é a mesma coisa que produzir, transformar, um objeto físico. "Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre humanos, para seres humanos" (TARDIF e LESSARD, 2013, p.158). Em suma, pode-se dizer, que é uma função exercida por seres humanos, que visa a transformação de outros seres humanos.

Ensinar na conjuntura escolar exige planejamento, intencionalidade, objetivos pré-estabelecidos. Ensinar exige comprometimento, autoria, exige profissionalismo, responsabilidade, exige autonomia. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, requer saber especializado, técnico, requer sensibilidade, indagação teórica e criatividade para enfrentar as situações ambíguas, conflituosas, incertas, entre outras, comum ao humano. O trabalho docente não pode ser desenvolvido por leigos, no ideário ingênuo de pura vocação, de missão. Porém esta ideia de "não vocação" não pode ser entendida, como se fosse necessário abolir do trabalho docente toda e qualquer manifestação de afeto, vínculos, sentimentos que permeiam relações humanas. Como se fosse necessário burocratizar tudo e seguir fria e rigidamente um cronograma. Sou professora a algumas décadas e confesso que me assusta a ideia de professores eucaliptos[5], todos iguais, enfileirados, em permanente posição de sentido, árvores preparadas para o corte e o lucro, que desenvolvem sua função apenas cumprindo um protocolo, um mero formalismo, como um operário qualquer, que produz um produto qualquer, produto inerte, sem vida.

Como abordam Tardif e Lessard (2013) o objeto de trabalho do professor é o humano, não é um vidro de compota. Marx (1983b), defende que o trabalho se torna alienador quando o trabalhador não manifesta realização nele, tem sentimento de sofrimento em vez de bem-estar. Penso que, em qualquer função, seja ela na docência, ou no interior de uma fábrica, quando o profissional faz aquilo que lhe realiza, ele fará com maior competência, os resultados serão melhores, mais positivos. Por outro lado, apenas gostar do que faz, sem

[5] ALVES, Rubem. Sobre jequitibás e eucaliptos. **In: Conversas com quem gosta de ensinar**, 9 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006. p.13-37.

perícia, sem apropriação dos saberes necessários, é incompetência, torna o trabalho improdutivo e descaracteriza os fins educacionais. Defendo aqui uma amorosidade competente que engloba afetividade e efetividade, uma amorosidade com intencionalidade.

Andreola (2000) afirma que o conceito de amorosidade defendido por Freire não compreende um sentimentalismo vazio, um amor romantizado, mas uma exigência ética, um amor que liberta, constituindo-se como compromisso entre os seres humanos. Não significa infantilizar ou docilizar a educação. Em uma pedagogia humanizadora elementos como a amorosidade e a dialogicidade serão evidenciados por meio da seriedade no planejamento, no empenho pela aprendizagem efetiva, na afirmação de vínculos afetivos permeados pelo equilíbrio entre sentimentalismo x racionalismo docente, onde todos se reconheçam e sejam reconhecidos.

> Essa abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa, esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE,1996, p. 159-160).

O que precisa ser superado é o discurso vazio de vocação como dom, como milagre, como trabalho desenvolvido apenas por "amor", o que não pode ser admitido é falsa generosidade, o assistencialismo. Sim, à docência é uma profissão e como tal exige rigorosidade técnica, exige todos os elementos acima referendados, mas também exige humanismo, que por sua vez compreende amorosidade competente, relações dialógicas, de respeito, de fé nos homens, e isto só é possível na prática daqueles que possuem alegria em ensinar. Digo não a vocação no trabalho docente quando ela representa falta de responsabilidade e desconfere a credibilidade do profissional, quando caracteriza dogmas, sacerdócio, mas isto não pode ser confundido com educação bancária, desumanizadora e sem comprometimento com a vida.

De acordo com Freire,

> é preciso, [...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (1996, p.161).

A proposta de educação humanizadora ancorada em práticas educativas participativas contribui para superar os processos de desumanização. Ela é viva, é questionadora da realidade, intenciona sujeitos conscientes de si e de seu papel histórico no mundo. É dialógica, reflexiva, supera a contradição educador/educando, nela ambos aprendem juntos. Entende que o educando, quando chega à escola também tem o que dizer, tem a sua palavra, o seu conhecimento, não é um mero espectador.

Busca a liberdade, o pensar autêntico, acredita nos homens e no seu poder criador, é revolucionária (FREIRE, 1987, p.62). É uma proposta de educação que requer princípios solidários, justos, verdadeiramente humanizadores, requer amorosidade, requer relações de respeito e tem como principal tarefa despertar a consciência a quem é negado "ser mais", promovendo a leitura crítica do mundo e da vida no encontro entre ação e reflexão.

Uma pedagogia humanizadora sugere que as demandas, os interesses e as lutas dos oprimidos sejam considerados como base fundamental, no processo educativo, para que a construção efetiva do conhecimento se concretize. Não um conhecimento fragmentado, mecânico, artificial, mas significativo à vida e ao contexto social. O processo de humanização acontece efetivamente quando articuladas através de práticas problematizadoras, dialógicas, emancipadoras, críticas, éticas e, sobretudo, relações carregadas de sentido humano, vinculadas ao respeito e a amorosidade entre educador e educando. E, assim instigar a busca por dignidade e pela recuperação da humanidade roubada diante das vulnerabilidades, das precariedades, do descaso por muitos vivenciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma proposta pedagógica humanizodora propõe uma educação transformadora, permeada por esperança de um futuro diferente do fatalista, acredita nos homens, em seu poder de mudança e instiga a libertação das opressões causadas pelas injustiças sociais, que provocam desigualdades e a marginalização dos sujeitos. Nos leva a refletir sobre o papel da educação, conscientes de que ela não é neutra, está a serviço da opressão ou da libertação. De que lado estamos?

Uma proposta que permite sonhar uma sociedade "menos feia", mais humana, através de práticas educativas que primam por um ambiente relacional onde haja o diálogo, a solidariedade, onde todos possam ser ouvidos, respeitados, onde haja a compreensão do outro diante de suas especificidades, necessidades e limitações. Nesta perspectiva, a relação

professor-aluno constitui-se em um momento de troca, de crescimento e de múltiplas aprendizagens. Aprendizagens que vão além do prescrito, que são significativas, relacionadas a vida dos sujeitos, que denotam preocupação com a pessoa humana.

A pedagogia humanizadora baseada no discurso apaixonado e dialógico de Freire, nos confere consciência de que somos seres inconclusos, inacabados, e, por isto com vocação para ser mais, para ir além, para continuarmos em nosso processo de busca, de luta, como protagonistas no enredo de nossa própria história. Nesta proposta não há espaço para os "donos do saber", não há espaço para os reacionários, para os que querem silenciar as vozes, não há espaço para o medo, para a coerção, esta proposta objetiva a devolução da humanidade roubada, da dignidade, e principalmente objetiva a libertação dos sujeitos. Esta proposta é significativa para instigar mudanças no âmbito da educação em especial ao que tange à educação das infâncias.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Sobre jequitibás e eucaliptos. In: **Conversas com quem gosta de ensinar**, 9 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006. p.13-37

ANDREOLA, Balduíno Antonio. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

_____, A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez; 1991.

LOPES, C. S. **A Emoção na Instituição de Educação Infantil.** Artigo Publicado em Anais do 14 COLE – Congresso de Leitura do Brasil. UNICAMP. Campinas-SP. 2009.

MARX (1983b), por SILVA, Flávia Gonçalves. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/4_Alienacao_e_o_processo_de_sofrimento_e_adoecimento_do_professor_-_Flavia_Goncalves_da_Silva.pdf.> Acesso em: 13 jun. 2018.

NARANJO, Claudio, **A educação atual possui zumbis** Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/05/claudio-naranjo-educacao-atual-produz-zumbis.html-> Acesso em: 13 jun. 2018.

TARDIF, M, LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.8. ed.- Petrópolis, Rio de Janeiro – Vozes, 2013.

PRÁTICAS MULTILETRADAS NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA E EMANCIPADORA POSSÍVEL

Josiane Argolo Brotas[1]
Milena Falcão da Silva de Oliveira[2]
Mariluse Santana dos Santos[3]

Resumo: Este trabalho traz reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA e suas relações com o mundo contemporâneo. Refletindo como o professor e as práticas multiletradas podem contribuir nestas relações. Para isso, foi necessário conhecer e analisar os pressupostos históricos, políticos e sociais que orientam a Educação de Jovens e Adultos ao longo da história da educação brasileira e as novas discussões sobre os multiletramentos. Foi imprescindível refletir a cerca dos princípios norteadores da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e seu principal objetivo de contribuir para o pleno desenvolvimento intelectual, político, social, ético e moral do sujeito. Com isso, realizamos uma pesquisa teórica pautada em referenciais bibliográficos, procurando destacar a importância de uma educação emancipatória.

Palavras-chave: Educação Colaborativa. Educação de Jovens e Adultos. Emancipação. Formação. Multiletramento.

MULTILETED PRACTICES IN YOUTH AND ADULT TRAINING: A POSSIBLE COLLABORATIVE AND EMANCIPATORY CONSTRUCTION

Abstract: This work brings reflections on the Education of Young and Adults - EJA and its relations with the contemporary world. Reflecting how teacher and multilevel practices can contribute to these relationships. Therefore, it was necessary to know and analyze the historical, politicians and social assumptions that guide the education of young people and adults throughout the history of Brazilian education and the new discussions about multilearning. It was essential to reflect on the guiding principles of Youth and Adult Education in Brazil and its main objective of contributing to the full intellectual, political, social, ethical and moral development of the theme. With this, we carry out a theoretical research based on bibliographical references, trying to emphasize the importance of an emancipatory education.

Keywords: Collaborative Education. Youth and Adult Education. Emancipation. Formation. Multiletrament.

1Especialista. UNEB. Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias. josianebrotas@yahoo.com.br
2Especialista. milafalcao1010@yahoo.com.br
3 Especialista. marilusesantos@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal refletir sobre os desafios da Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva de aprendizagem colaborativa e significativa. Para tanto, foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica, pautada em referenciais teóricos de pensadores como Freire, dentre outros que tiveram importantes contribuições para a realização desse estudo.

Historicamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi marcada por momentos de conquistas e retrocessos. Nesse contexto histórico, dentre essas conquistas está o novo olhar sobre esse sujeito de direitos e deveres. Esse novo olhar sobre o jovem e adulto enquanto sujeito de ações, não sendo visto apenas como aquele aluno receptor de conhecimento, mas sim, um educando capaz de construir o seu próprio conhecimento, utilizando-se de práticas multiletradas e autônomas. O presente artigo aborda questões relacionadas à educação, a EJA e as novas possibilidades e multiplicidade do letramento. O aporte metodológico utilizado nessa pesquisa baseou-se na seleção, análise e reflexão de importantes referenciais teóricos da temática discutida.

Buscamos discutir a Educação de Jovens e Adultos – EJA à luz da educação emancipatória defendida por Paulo Freire, navegando nas novas discussões sobre os multiletramentos e suas potencialidades na formação valorada, embasadas por Rojo, Silva e Macedo, por fim, chegamos às considerações finais fomentando a ideia de que as práticas multiletradas na formação dos estudantes da EJA inspiram novas perspectivas de vida, pois além de viabilizar o acesso à educação formal aos sujeitos envolvidos, propicia a integração, interação e efetiva participação ao mundo letrado e do trabalho.

2 MULTILETRAMENTOS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: DISCUTINDO SUAS POTENCIALIDADES PARA UMA PRÁTICA DOCENTE EMANCIPATÓRIA

As profundas mudanças ocorridas na interlocução humana nas últimas décadas requerem ações reflexivas não só na maneira como compreendemos a comunicação, mas, principalmente na atitude dos profissionais docentes e na maneira como os educandos interagem no mundo contemporâneo.

A educação contemporânea é marcada pela transição entre gerações e a evolução das tecnologias digitais. O atual cenário social produz perspectivas textuais de forma tão inovadora que não cabe na definição de gênero, pois, em si, constitui uma grande

multiplicidade textual. Diante deste contexto, o processo educativo deve se atentar para as diversas formas de comunicação e interação.

A prática docente voltada para uma aprendizagem efetiva e significativa utiliza as tecnologias digitais como recursos potencializadores da aprendizagem, pois a multiplicidade encontrada nos meios de comunicação multimodais e eletrônicos está para além do letramento digital, principalmente por existir uma nova relação com a informação e com o conhecimento.

O docente ainda envolvido em um sistema educacional nos moldes tradicionais, baseados em um conhecimento construído de maneira linear em que o professor é o centro do processo educativo, mantendo a visão do desenvolvimento intelectual na rigidez disciplinar e na memorização dos conteúdos, precisa perceber a grande necessidade de reflexão e mudança na sua prática, pois tem a sua disposição uma multiplicidade de recursos culturais e linguísticos imergidos em uma sociedade do conhecimento em rede em que o conhecimento é produzido a partir da construção de novos significados, perpassando pela escrita, oralidade e pelos recursos semióticos, tendo a comunicação e interação como principais condutores de aprendizagens.

Em verdade, os docentes também estão em processo de construção da relação com a cibercultura na sua ação didática, pois os educadores foram formados sob a regência de outras formas de comunicação social. O novo cenário estabelecido favorece a construção das atuais plataformas de comunicabilidade, o que é essencial na formação escolar pensando em um sujeito integral. Desta forma, é importante ao profissional docente, propiciar a criatividade e a autoria no espaço escolar e cibernético, fazendo uso dos recursos multimodais, explorando suas características pluralistas, considerando as produções individuais e coletivas num movimento dialógico, dialético e colaborativo, pois as narrativas pessoais são estratégias promissoras para produzir e compartilhar conhecimento.

O multiletramento na escola permite o compartilhamento do espaço educativo e o diálogo com as novas ferramentas de interação social, que Rojo nos ajuda a compreender afirmando que “a mídia digital veio provocar e mudou muito o panorama… por sua própria constituição e funcionamento é interativa, depende de nossas ações enquanto humanos e usuários”. (ROJO, 2012, p. 23). O trabalho pedagógico com o multiletramento é desafiador e exige uma postura de criticidade do professor, posturas autônomas dos estudantes e uma ação didática planejada de maneira crítica, interdisciplinar e articulada.

Percebemos na contemporaneidade um movimento social de participação popular nas mídias, principalmente entre os estudantes da faixa etária que frequenta a EJA, o que emerge e quebra paradigmas sólidos, como o conceito de privacidade. Neste contexto, é importante

que a escola se posicione e faça uso destas ferramentas, utilizando a produção e a difusão de conhecimento na cibercultura, fortalecendo os estudos sobre a relação entre educação e as mídias digitais.

A cultura digital já faz parte do cotidiano da sociedade atual e, consequentemente, da escola. Os recursos digitais e as redes sociais já são utilizados cotidianamente e oportunizar ao educando imergir no espaço virtual no ambiente escolar, possibilita que ele se relacione com vivências que diferem das suas, criando oportunidades de novas reflexões, sobre si e sobre o mundo, ampliando suas experiências, investindo na criticidade e na autonomia. A humanidade produz constantemente conceitos e novos significados, os meios de comunicação são instrumentos de divulgação e apropriação destes saberes, eles oferecem a possibilidade de construir conhecimento em rede, pautado na participação, colaboração e compartilhamento.

As tecnologias digitais potencializam a construção do conhecimento no espaço escolar, porém o trabalho docente é o eixo principal deste processo e infelizmente, ainda existe uma contradição entre a dinâmica multimodal da cibercultura e as práticas pedagógicas tradicionais aplicadas nas escolas.

Ao utilizar a relação dos estudantes com os meios digitais, em contato com hipertextos, nanotextos e recursos audiovisuais avançamos no processo da aprendizagem significativa de forma lúdica e valorada. O trabalho com essas tecnologias nas formações de professores devem acontecer de maneira crítica e reflexiva para que possamos superar este paradoxo, pois o professor é o principal responsável em mediar o uso destes recursos com o objetivo de integrar o sujeito na realidade cibernética e social, articulando os saberes científicos e tecnológicos elaborados culturalmente promovendo a consciência autônoma dos educandos. Entretanto, o cenário da educação brasileira é desfavorável, apresentando um percentual significativo de analfabetismo funcional e tecnológico, o que dificulta a imersão dos estudantes no mundo letrado e digital, portanto:

> O trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar como vimos, os discursos e significações, seja na recepção, seja na produção. (ROJO, 2012, p. 29).

O ato pedagógico deve ser voltado para uma formação qualificada e integral, oportunizando processos de reflexão, autorreflexão e de profundas transformações, na condição de uma proposição mutualista e altruísta, de reconhecimento do outro e de si,

de suas histórias, das suas culturas e de suas necessidades existenciais, humanas e socialmente comuns, estabelecendo conexões organizadas com as narrativas pessoais e sociais, de forma inovadora, criando possibilidades de uso eficiente das práticas multiletradas, estimulando a experiência, conforme Macedo afirma:

> Um fenômeno experiencial, ou seja, é do âmbito da experiência dos sujeitos e sua construção, edificada por aprendizagens significativas, isto é, movidas por sua capacidade de produzir reflexivamente significantes, ao compreender o mundo, necessitando, ademais, que esta experiência formativa seja *valorada*, [...] na medida em que não se alcança os âmbitos de sua qualificação sem que pensemos na qualidade técnica, ética, política, estética e cultural do que se experiência como aprendizagem que se pretende formativa (MACEDO, 2014, p. 56).

O movimento e a dinâmica da cultura digital estão cada vez mais difundidos em nossas ações cotidianas, mas é imprescindível que haja reflexão a respeito da utilização dos recursos digitais como instrumento educativo para que os objetivos educacionais sejam atingidos. Fazendo-se necessário pensar sobre a qualidade das relações presenciais, da mediação na relação do sujeito com os recursos digitais, dentre outros questionamentos que precisam ser feitos para que as potencialidades do meio digital retratem de fato a interação, colaboração, autoria e autonomia que buscamos na formação de um ser crítico e atuante na sua realidade.

No ensino da EJA, a promoção da cidadania é fundamental e é na escola que devemos propiciar ações que dinamizem o diálogo, a problematização e reflexão da realidade vivida, buscando atender as demandas sociais, contribuindo para constituição do sujeito que tenha direito à autoria e autonomia através da vivência, experiência e criação da própria cultura com foco na formação integral centrada na responsabilidade participativa.

> É nesta perspectiva que a proposta adquire todo seu sentido, abrindo para a possibilidade de um novo contrato educativo, cuja responsabilidade é partilhada por um conjunto de atores e de instâncias sociais, não ficando apenas nas mãos dos educadores profissionais. Se é verdade que a escola cumpriu, ao longo do século XX, um importantíssimo trabalho social, não é menos verdade que hoje se torna essencial evoluir no sentido de uma maior responsabilidade da sociedade. (Nóvoa, 2009, p. 15).

Desta forma, o professor precisa conhecer e valorizar as especificidades individuais e sociais de seus estudantes para investir em estratégias metodológicas com práticas multiletradas que utilizem as potencialidades educacionais, tecnológicas e digitais, buscando desenvolver habilidades que não são voltadas apenas para o cognitivo mas, também, para o

social, afetivo e emocional de sujeitos que sejam participativos e atuantes na sociedade em que vive.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM MULTILETRADA E COLABORATIVA

Todo o histórico da Educação de Jovens e Adultos nos permite perceber que a sociedade e a função social da educação passaram por importantes e significativas transformações. As tecnologias digitais perpassam por estas mudanças, propiciando a ampliação dos diálogos, disponibilidade e compartilhamento de informações, através do uso de blogs, redes sociais, ambientes de aprendizagem virtuais, dinamizando e auxiliando as produções de textos multimodais.

Essas modificações vão do cotidiano dos estudantes às suas perspectivas diante do espaço escolar. A escola é o espaço principal de acesso, democratização e construção de conhecimento, porém ainda apresenta fragilidades no atendimento as novas demandas da sociedade atual, na qual os jovens são desafiados cada vez mais a buscarem novas maneiras de se relacionar com os assuntos escolares, como afirma SILVA (2017):

> A incorporação das tecnologias no cotidiano dos sujeitos -especialmente dos adolescente e jovens - tem propiciado outros processos de aprendizagem da leitura e da escrita, exigindo que eles construam competências para utilizar as linguagens digitais, de maneira que possuam participar das novas praticas de letramentos como formas culturais, transformações de ordem social, que implicam em outros modos de pensar, agir, estar, interagis com o mundo, os quais não excluem o impresso. (SILVA, 2017, p. 217).

Buscando superar os desafios e as fragilidades existentes, a escola precisa estar atenta às novas aprendizagens, dando sentido as produções dos educandos que estão imersos na cultura digital de imagens, sons, internet e toda hipertextualidade existente na cibercultura, valorizando seus saberes e suas experiências, estabelecendo uma teia de conhecimentos e pertencimento com os saberes escolares, transformando a escola em uma comunidade de aprendizagem em rede.

O processo de aprendizagem desses Jovens e Adultos deve levar em consideração as demandas de um mundo letrado, promovendo a plena formação do sujeito, capaz de "ler o mundo" e apropriar-se da sua realidade e assim ter condições de transformá-la. Sendo assim, "letramento acontece no plural, a partir de um movimento de interação cognitiva que permite um dialogo entre o social e o individual do sujeito; considerando-se as ideologias, bem como os diferentes papéis que os sujeitos exercem cotidianamente" (SILVA, 2017, p. 223). Ao

longo da história da educação é possível perceber diversos entraves para a consolidação da educação básica de jovens e adultos, deixando de ser apenas teoria e para que se concretize na ampliação de oportunidades de aprendizagem, com uma educação de qualidade e que atenda ao principal objetivo dessa modalidade, formar cidadãos críticos e reflexivos e emancipados, capazes de transformar a sua realidade e superar a dominação da classe dominante. Compete ao educador compreender os diversos processos educativos, vivenciados pelos educandos, em diferentes contextos formativos e de trabalho e assim resgatar e valores suas experiências vivenciadas ao longo de suas vidas.

É essencial pensar na Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino que possibilita variados aprendizados, escolares e sociais, "aprendizagens, um sem fim de relações... processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação". (MOITA, 1992, p. 115). A educação de jovens e adultos configura-se como um espaço de construção de conhecimentos e reconhecimento do aluno, enquanto sujeito único, cultural, ativo. Nesse sentido, "inserir o educando no seu contexto social é o primeiro passo para a efetivação dessa prática". (SCHEIBEL e LEHENBAUER, 2006, p. 139). Dessa forma, é imprescindível valorizar as experiências prévias dos educandos, seus saberes já adquiridos, privilegiando o acolhimento, a inclusão, elevando a autoestima, tornando a escola um ambiente mais atrativo e motivador, a fim de atender os interesses desses jovens e adultos, que retornam à escola tentando dar continuidade a sua escolarização, buscando novos caminhos para a sua trajetória.

Dentro desta perspectiva, a EJA apresenta-se também e principalmente como uma forma de reintegrar o jovem e o adulto ao mundo letrado e do trabalho, retomando os estudos de maneira que o trabalho não seja seu único objetivo e que sua qualificação profissional tenha um princípio educativo e formativo, vislumbrando a superação de um ensino tecnicista e mecânico. E esse é o grande desafio da EJA, o de relacionar os conteúdos escolares às vivências dos educandos para uma aprendizagem significativa. O uso das práticas multiletradas contribuem no entrelace do cotidiano com a escola, dos saberes com o conhecimento, das experiências com as produções. Os princípios norteadores para o trabalho educativo da EJA implicam na relação com a realidade concreta dos alunos, com as vivências prévias destes indivíduos, com o aluno como sujeito central do processo educativo, com a diversidade cultural e de expressão, com o acolhimento, com a inclusão social, com a afirmação da identidade e principalmente, com o compromisso com uma educação de qualidade que vise à construção de valores e de novos saberes também para o trabalho e qualificação.

O processo de educação de jovens e adultos deve repensar as práticas pedagógicas, para que alcancem seus objetivos, uma vez que estamos pensando em sujeitos que trazem consigo vivências e experiências prévias, as quais constroem sua concepção de mundo e consequentemente, sua maneira de aprender. Para educar estes indivíduos temos como referencial teórico-metodológico o pensamento de Paulo Freire desenvolvendo uma educação dialógica e emancipatória. Na qual, o professor estimula os educandos a participarem ativamente das discussões em sala de aula, expressando sua oralidade e realizando produções e socialização de seus conhecimentos.

Na visão de Freire, o diálogo e a comunicação são fatores essenciais das relações humanas e a condição para o ser humano formar-se como cidadão autônomo. O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. O diálogo é o momento em que os sujeitos encontram para refletir sobre sua realidade, sobre o que sabem e o que podem aprender, tendo um caráter político, possibilitando que os sujeitos se coloquem enquanto seres críticos e pensantes, expressando seus pensamentos, seus conceitos e sua percepção de mundo. Nesse sentido, a educação dialógica na perspectiva emancipatória defendida por Freire caracteriza-se como uma

> Educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. e sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica dos seus "achados". A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (FREIRE, 1996, p. 97- 98).

Em uma sociedade em constante processo de mudança, o diálogo proporciona problematização e reflexões acerca da realidade vivida, oportunizando tomadas de decisões e atuação efetiva na vida individual e coletiva, postura necessária para transformações sociais e políticas.

Esse movimento dialógico ultrapassa as barreiras da sala de aula, os textos multimodais e os dispositivos digitais ampliam o espaço escolar e de debates. Nossos estudantes podem se conectar com diversos textos, pessoas, lugares, informações, criando uma rede de conhecimento independente do lugar que esteja.

Seguindo o pensamento de Freire, "o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é." (FREIRE, 2006, p. 47). É justamente esta

abertura que faz emergir no homem a sua capacidade de inquietar-se, de indignar-se diante de sua realidade, permitindo desenvolver assim, uma postura participativa e questionadora num espaço atemporal e sem limitações geográficas.

O maior desafio é desenvolver uma educação que atenda as necessidades dos sujeitos envolvidos na EJA. Uma educação que de fato contribua para a formação valorada de cidadãos críticos capazes de compreender e interagir com a dinâmica da sociedade em transformação, buscando de maneira consciente resolver seus problemas reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A democratização escolar precisa ser ampliada e fundamentada em princípios ético-políticos, não ficando restrita apenas ao acesso à escola, mas que de fato, o trabalho pedagógico seja norteado por uma educação que tenha como princípio a formação de agentes de mudança social, capaz de construir uma educação significativamente diferente, uma educação que leve a emancipação.

A partir de tais reflexões, podemos afirmar que o educador tem um papel primordial neste processo de integração dos jovens e adultos no mundo letrado e do trabalho. Para isso, faz-se necessário mudar primeiramente atitudes, formas de ver e agir e se relacionar com o mundo. Reconhecendo todos os atores do campo pedagógico, como agentes históricos responsáveis por uma construção crítica nas suas relações sociais, morais, existenciais e de trabalho.

E como podemos delinear novas práticas em busca desta formação integral e emancipatória na sociedade atual? Na verdade é uma construção social e histórica, de empoderamento, no sentido de saber usar com autoridade e autonomia os recursos disponíveis na cultura digital. Utilizar toda a dinâmica dos ambientes virtuais e sua hipertextualidade na integração das práticas multiletradas com as educativas, de modo a oportunizar aos estudantes da EJA tomadas de decisões a partir de leitura, pesquisa, interação, seleção, reflexão, e principalmente a partir de uma aprendizagem colaborativa.

Podemos concluir que a Educação de Jovens e Adultos e os multiletramentos devem estar a serviço da formação de um ser social pleno. A escola deve ofertar a esses jovens e adultos uma educação multifacetada em que efetivamente sejam participantes da prática educativa e do processo de construção do seu próprio saber, atuando como cidadãos críticos e autônomos, utilizando todos os dispositivos de aprendizagem disponíveis, do papel ao digital,

seus saberes de maneira política e dialógica na sua relação com o mundo, para alavancar suas expectativas de vida, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 6ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____**Educação como prática da Liberdade**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo em atos?** : para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação/ Roberto Sidnei Macedo. –Ilhéus: Editus, 2014.

MOITA, Maria Conceição. **Percursos de formação e de transformação.** In: NÓVOA, Antônio. Vidas de professores. Portugal : Porto Editora- LDA, 1992, p.111-140.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo Parábola editorial, 2012.

SILVA, Obdalia Santana Ferraz**.** (Multi)letramentos e formação de professores na sociedade digital: entretecendo (desa)fios. In: ALVES, Lynn e MOREIRA, J. Antonio (Org). **Tecnologias & Aprendizagens:** Delineando Novos Espaços de Interação. Salvador: EDUFBA, 2017. cap. 10. p. 217-223.

SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (org.). **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos – EJA**. Porto Alegre: Pallotti, 2006.

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA COMO FERRAMENTA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CUIDADO À SAÚDE DA CRIANÇA[1]

Luiza Nádia Fanezi[2]

Rafaela da Rosa Alves[3]

Caroline Ottobelli Getelina[4]

Resumo: A consulta de enfermagem em puericultura é uma das ferramentas dispostas pelo Ministério da Saúde (MS) ao profissional enfermeiro para que ele esteja respaldado diante de sua prática, para realizar toda a avaliação do crescimento e desenvolvimento infantil no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), garantindo assim, o direito à saúde das crianças atendidas. Na avaliação do cuidado e atenção à saúde da criança, ou seja, no decorrer das consultas realizadas pelo profissional enfermeiro, além de toda a abordagem clínica integral que deve ser abordada com a criança, ressalta-se também a educação emancipatória , de modo que o profissional enfermeiro tenha com ele essa prática na sua assistência, organizando assim sua prática de modo a contemplar momentos de troca de saberes com os pais ou cuidadores, empoderando os mesmos para os cuidados com a criança, pois só assim prestarão cuidados adequados se estiverem empoderados para tal. Sabemos que no atual modelo vigente, as crianças no período da infância passam por alterações fisiológicas, sendo assim na maioria das vezes, os cuidadores não estão preparados para destinguir o que realmente é fisiológico do organismo da criança, ou até se apresenta uma alteração no processo saúde-doença. Para que os pais prossigam o processo do cuidar devem estar participando de forma ativa nas consultas, sabendo qual o cuidado é oportuno para seu filho.

Palavras-Chaves: Puericultura. Saúde da Criança. Enfermeiro.

Abstract: The nursing consultation in childcare is one of the tools established by the Ministry of Health (MS) for nurses to be supported by their practice, in order to carry out the entire evaluation of child growth and development within the Unified Health System (SUS). This guarantees the right to health of the children served. In the evaluation of the care and attention to the child's health, in other words, during the consultations carried out by the nurse professional, in addition to all the integral clinical approach that should be approached with the child, emancipatory education in this context is also highlighted. that the nurse practitioner has with him this practice investigates, thus organizing his assistance in order to contemplate moments of exchange of knowledge with the parents or caregivers, empowering them to take care of the child. Only then will they provide adequate care if they are empowered to do so. We know that in the current model for children in the period of

[1] Eixo temático: Políticas Públicas e Educação

[2] Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: luizanadia@hotmail.com

[3] Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: rafaelaalves@hotmail.com

[4] Professora do Curso de Graduação em Enfermagem URI – Câmpus de Frederico Wesphalen. Mestra em Educação. Doutoranda na Universidade Federal do Rio Grande- FURG. E-mail: caroline@uri.edu.br

childhood progress through physiological changes, so most of the time the caregivers are not prepared to distinguish what is really physiological from the child's body or even a change in the process health-disease. In order for the parents to continue the process of caring, they must be actively participating in the consultations, knowing what care is appropriate for their child.

Keywords: Childcare. Child Health. Nurse.

1 INTRODUÇÃO

O período da infância, é caracterizado por meras mudanças, as quais fazem parte do processo natural de modo a corresponder ao processo fisiológico do ciclo vital. No entanto deve-se ter um acompanhamento periódico e sistemático do crescimento e desenvolvimento infantil. Para isso conhecer, a relevância da puericultura é fundamental, pois ela é considerada um dos instrumentos mais fidedignos para o processo de avaliação do crescimento e desenvolvimento infantil. (BRASIL, 2014).

A Saúde da criança envolve por parte dos profissionais de saúde uma avaliação integral e criteriosa da criança. Para isto, adotar uma abordagem multidimensional da puericultura é fundamental para promover um crescimento e desenvolvimento infantil saudável (ARAUJO, et. al 2014).

Desta maneira, o termo puericultura surgiu no ano de 1762, com definição ampla e oportuna, de modo a abranger um conjunto hierárquico sobre fisiologia e higiene da criança. Assim o Enfermeiro, é um profissional habilitado através da lei do exercício profissional nº 7498/86, decreto 94406/87 para desenvolver a pratica puericultural. Para isto o mesmo deve estar incumbido de conhecimento técnico-cientifico para desenvolvê-la (VIEIRA et. al, 2012).

Por meio de um fundamento retrospectivo no contexto histórico da Saúde da Criança, visualiza-se uma evolução por parte do Sistema Único de Saúde (SUS), no que tange a elaboração de políticas públicas que fundamentam e respaldam esta prática. Ao realizar uma análise na literatura sobre os conteúdos dispostos na linha de políticas públicas, visualiza-se que já no ano de 1984 foi instituído o programa de Assistência Integral à Saúde da Criança (PAISC) como método para a promoção de condições de saúde contemplando a infância. Foi elaborado com o intuito de promover a saúde, de forma integral, levando em consideração as crianças pertencentes vulneráveis, ou seja, um atendimento com classificação de risco, de modo a abranger a qualificação da assistência com o objetivo de ampliar a prática neste grupo populacional. As ações visavam o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento;

incentivo ao aleitamento materno; controle das doenças diarreicas e das Infecções Respiratórias Agudas bem como o incentivo a adoção das imunizações (BRASIL, 1984).

No ano de 2000 o Ministério da Saúde criou o Programa de Humanização do Pré-Natal e nascimento, visando à reorganização da assistência e objetivando vincular formalmente o pré-natal e nascimento, de modo a buscar o empoderamento da gestante desde o período gestacional sobre a importância de levar o recém nascido a unidade de saúde nos primeiros dias de vida, fase de crescimento rápido, aquisições de reflexos, momento que deve ter um olhar diferenciado e uma avaliação e acompanhamento do recém nascido (BRASIL, 2012).

Em 2008 o Ministério da Saúde (MS) elabora a rede amamenta Brasil, objetivando um olhar crítico dos profissionais de saúde para a promoção do aleitamento materno exclusivo até os seis meses, para um possível aumento no número de crianças amamentadas no país (BRASIL, 2011).

No ano de 2015, por meio da portaria nº 1.130, de 5 de agosto, foi instituído a Política Nacional de Atenção Integral a Saúde da Criança (PNAISC). A PNAISC foi elaborada diante da necessidade de uma abordagem respaldada e fundamentada das ações em saúde voltadas à Criança. A política tem como objetivo nortear as ações na área da saúde da criança, as quais serão desenvolvidas pela equipe multidisciplinar, com enfoque no profissional enfermeiro de modo a apontar estratégias e dispositivos para a articulação das ações e da rede de serviços de saúde nos municípios e regiões de saúde de forma integral e continuada (BRASIL, 2015).

Com base nesse pressuposto, a PNAISC possui de forma fundamentada em sua elaboração os eixos estratégicos que devem ser abordados no âmbito assistencial na saúde da criança, como: a atenção humanizada na gestação, parto-nascimento e ao recém-nascido, aleitamento materno e alimentação complementar saudável, desenvolvimento integral da primeira infância, crianças com agravos prevalentes e doenças crônicas, crianças em situação de violências, acidentes e promoção da cultura de paz, crianças com deficiências ou em situação de vulnerabilidades, vigilância e prevenção do óbito materno-infantil (BRASIL, 2015).

O Ministério da Saúde disponibiliza aos profissionais um arcabouço de fundamentação teórica baseada em todas as políticas públicas acima supracitadas, de modo a respaldar os profissionais de saúde na prestação de assistência integral e continuada à Criança. Para isso, a Atenção Básica assume um papel imprescindível e autêntico neste contexto, sendo considerada a porta de entrada no que tange a cuidados primários, tendo como

responsabilidade a promoção, proteção e recuperação da saúde. Assim são destinadas algumas competências que estão sob sua responsabilidade no cuidado e atenção à Saúde da Criança. Para isto adentramos efetivamente na ferramenta a qual é disposta pelo ministério da Saúde para a avaliação do crescimento e desenvolvimento infantil, a puericultura (VIEIRA et. al, 2012).

A puericultura deve ser abordada de forma integral, de modo a compor a família no processo do cuidar da criança, ou seja, durante as consultas de puericultura uma das questões que o enfermeiro deve abordar são as orientações junto aos cuidadores acerca dos cuidados com as crianças. Para isso o profissional enfermeiro deve adotar uma abordagem que visa aproximar o sujeito (os cuidadores) que darão continuidade na prestação de cuidados com as crianças (MOREIRA E GAIVA, 2017).

Deste modo para que estas orientações sejam realizadas com sucesso, as mesmas precisam ser balizadas por uma educação emancipatória vigente, para que possamos emancipar estes cuidadores para a prestação dos cuidados. Para isso se faz necessário imbuir a educação emancipatória como ferramenta de ensino-aprendizagem com os pais no momento da realização da consulta de puericultura, visto que só prestarão cuidados adequados com as crianças se forem empodeirados para tal (MOREIRA E GAIVA, 2017).

De acordo com Freire (1991), compreende-se educação emancipatória como uma relação humana, delineado às relações interpessoais. É potencializadora de mudanças, e principalmente a estimular a voz ativa na sociedade, tornando assim o homem como sujeito, não apenas objeto. Sendo assim, a educação emancipatória destina-se a estimulação dos sujeitos de modo que os mesmos exponham suas opiniões, bem como suas dúvidas e anseios. Além disso, a educação emancipatória oportuniza a voz a quem quer ser ouvido e espaço para quem quer contribuir para o processo de mudança.

A educação emancipatória dispõe a capacidade da tomada de decisões em conjunto, levando em consideração o bem comum, tendo como finalidade proporcionar um olhar atento, favorecendo assim o aperfeiçoamento de sujeitos emancipados diante do embasamento de conhecimento (CÊNIO e OTTOBELLI, 2016).

Este estudo trata-se de uma reflexão teórica acerca da abordagem da Consulta de Enfermagem em Puericultura balizada por uma educação emancipatória de modo a emancipar os cuidadores para a prestação de cuidados às crianças. Partindo das seguintes questões norteadoras: Durante a realização da consulta de Enfermagem em puericultura, existem estratégias de educação emancipatória, haja visto a necessidade de empoderar os cuidadores para os cuidados com a criança. Desse modo, buscaram-se os artigos científicos, políticas

públicas, programas e manuais, disponíveis *online* e publicados na língua portuguesa, nos últimos cinco anos. Os estudos foram selecionados na biblioteca Virtual de saúde (BVS), a partir das bases de dados da Literarura Latino-Americana e do Caribe (lilacs) e Literatura Internacional em Ciências da Saúde (Medline) e Scientific Electronic Library Online (Scielo).

Para a busca destes artigos dos últimos cinco anos, período compreendido entre 2013 a 2018. Foram utilizadas as palavras-chave: "Saúde da criança". " Cuidado da criança". " Enfermagem Pediátrica". "Saúde Infantil".

2 EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA COMO FERRAMENTA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CUIDADO À SAÚDE DA CRIANÇA

A consulta de Enfermagem em Puericultura é designada por um conjunto de técnicas empregadas de modo a assegurar o pleno desenvolvimento físico e mental da criança, de modo a contemplar todas as ações de saúde, incluindo uma anamnese e um exame físico completo que devem ser realizados em todas as avaliações. A avaliação integrada da criança, que vai desde o compreender a importância do incentivo ao aleitamento materno exclusivo até os seis meses, pois sabemos que o primeiro anticorpo que o neonato recebe é através do leite materno (BRASIL, 2014).

Sabemos também da prevenção de doenças que acometem o trato respiratório (asma, obstrução nasal, sinusite), através do aleitamento materno. Caso a criança não seja alimentada com o leite materno deve-se avaliar os sinais e sintomas de possíveis desenvolvimento de doenças crônicas-respiratórias, e diante dos sinais apresentados, avaliar, classificar e elaborar os cuidados de enfermagem (GUBERT et, al, 2015).

Deve-se avaliar também o peso ao nascer e em seguida anotar no gráfico, comprimento ao nascer, perímetro cefálico ao nascer, via de parto da mãe, a orientação para levar o recém-nascido à unidade básica de saúde (UBS) na primeira semana de vida, qual o trimestre a mãe iniciou o pré-natal, número de consultas de pré-natal, idade gestacional da criança, o tipo de alimentação da criança na alta da maternidade, registro e orientações sobre as vacinas, ou seja, citar as ações que deverão ser realizadas e registradas por consultas, a mesma deve acontecer de forma integral já no primeiro ano de vida da criança, de modo que a primeira consulta seja realizada uma semana após o parto, para a avaliação e acompanhamento das intercorrências comuns da infância (GUBERT et. al, 2015).

Na puericultura também adota-se uma avaliação criteriosa do sistema neurológico da criança, através da realização do exame-físico contemplando a avaliação minuciosa da presença e ausência dos reflexos primitivos (UNICAMP, 2016).

Os reflexos primitivos são considerados respostas automáticas e estereotipadas quando expostas a um estímulo externo, eles estão presentes no momento do nascimento, e devem ser inibidos gradativamente com o evoluir dos meses, quando surgem os reflexos posturais, dentre os reflexos que devem ser avaliados está: o reflexo de Moro, sucção reflexa, reflexo de busca, reflexo tônico-cervical assimétrico, preensão palmar, preensão plantar, apoio plantar, marcha reflexa, reflexo de galant e reflexo da escada ou de colocação (MAEBARA, et. al, 2013).

O segmento das ações norteadoras à saúde da criança, a consulta de enfermagem em puericultura é baseada em um calendário mínimo de consultas, sendo preconizada uma consulta até 15 dias de vida, consultas com um mês, dois, quatro, seis, doze e dezoito meses, perfazendo um total de sete consultas no primeiro ano e meio de vida (GUBERT et. al, 2015).

Com base no calendário mínimo de consultas preconizado pelo ministério da saúde, o profissional enfermeiro necessita organizar sua assistência para contemplar toda a avaliação que será necessária neste período, o mesmo tem um papel fundamental no contexto da saúde da criança, onde são designadas responsabilidades ao seu alcance, no que se refere ao desenvolvimento de suas competências, visando à organização do processo gerencial do serviço de saúde diante do desenvolvimento de práticas generalistas (BRASIL, 2016).

Deve-se aliar o desenvolvimento assistencial com práticas educacionais em saúde, promovendo uma escuta inicial, acolhimento, vínculo e responsabilização, ou seja, compreender o real trabalho da enfermagem em relação ao desenvolvimento das práticas de puericultura, gerando uma reflexão sobre o modo atual de organização desse trabalho, além de adotar ações e intervenções criativas de modo a despertar na criança uma curiosidade e interesse nas práticas educacionais. (ASSIS, et al, 2010).

A puericultura possibilita ao enfermeiro, a oportunidade de realizar a avaliação infantil de modo a adotar práticas intervencionistas com base no comprometimento com o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento, promovendo uma avaliação integral à saúde da criança proporcionando assim uma análise clínica, visualizando o registro no Cartão da Criança, avaliação de peso, altura, desenvolvimento, vacinação e intercorrências, o estado nutricional, promovendo orientações à mãe/família/cuidador sobre os cuidados com a criança em todo atendimento (VIEIRA et. al, 2012).

Desta forma para que as crianças cresçam em pleno potencial saudável o enfermeiro deve atender a criança não apenas em um contexto isolado, como um ser único, mas também abordando de forma integral a sua família como suporte do processo do cuidar. Sabendo que é na família que estão incorporados todos os sentimentos de esperança, como também as crenças, valores e metas. Com esta finalidade o profissional de saúde não deve atender a criança como ser isolado, mas como parte de seu contexto familiar (MOREIRA E GAIVA, 2017).

A equipe de saúde deve ainda compreender e orientar os pais sobre a formação de vínculos e o fortalecimento da sua função ativa de pais. Abordar o termo puericultura demanda por parte do profissional enfermeiro responsabilidade e competência, com a saúde da criança e seu contexto familiar. Para que os pais possam contribuir no processo do cuidar e evoluir da infância. Para isso os mesmos devem estar empoderados de conhecimento para que possam assim prestar uma assistência continuada aos seus filhos (BRASIL, 2012).

Diante da recepção de um novo ser na família, é essencial que a mãe tenha um suporte para se readaptar a novos cuidados, novas necessidades e também novas demandas. Esse suporte deve estar indagado de forma intrínseca quando a criança veio ao mundo, onde a mãe venha com uma que já foi realizada durante o pré-natal visando a promoção do cuidado materno-infantil permanecendo assim na avaliação puericultural. Por este ângulo, a família, de modo especial a mãe deve ser considerada uma colaboradora com o processo de crescimento e desenvolvimento da criança, desde o seu nascimento (ARAÚJO et. al, 2015).

Deste modo, é imprescindível que a mãe tenha um suporte psico-educacional para conhecer seu filho para que possa identificar suas habilidades, competências e devolutivas com a criança. Esse suporte deve ser proporcionado diante da educação da promoção do cuidado materno-infantil (ARAÚJO et. al, 2015).

Em vista disso, nós enquanto profissionais enfermeiro(a)s que estamos em contato direto com os sujeitos ou os cuidadores da criança, desde a primeira consulta de puericultura a qual deve ser iniciada nos primeiros dias de vida do recém-nascido, temos a responsabilidade de integrar o sujeito neste processo do cuidar. Para isso podemos fazer uso do processo político-pedagógico de Freire (MOREIRA E GAIVA, 2017).

A educação problematizadora de Freire ampara a ideia sobre o ato de ensinar sem transferir conhecimento, para que a produção seja construída através de um processo educativo baseado num dialogo compartilhado. Por conseguinte, no processo de educar, Freire prioriza o respeito e o diálogo visando à união entre a ação e a reflexão. Freire menciona ainda que não há educadores sem educando, sendo ainda consideradas as diferenças

de cada uma das partes, ambos são sujeitos, o profissional e o cuidador, não devendo ser circunscrito a condição de objeto um do outro. Desse modo, o ensinamento e o aprendizado são mútuos (MOREIRA E GAIVA, 2017).

Nesse sentindo, durante a consulta de enfermagem em puericultura, o enfermeiro deve dispor uma comunicação efetiva com os cuidadores junto da finalidade de instrumentaliza-los e empoderá-los ao envolvimento da assistência do filho de forma emancipada. A participação dos cuidadores contribui para a continuidade dos cuidados com as crianças, bem como a minimizar o adoecimento com os mesmos (MOREIRA E GAIVA, 2017).

Além disso, a segurança e tranquilidade imbuídas nos cuidadores durante o período da infância podem ser alcançados quando se operacionaliza os responsáveis para cuidar da criança, orientando e sanando dúvidas quanto ao estado de saúde e aos cuidados. Os pais que se envolvem com os cuidados ao filho e que participam da tomada de decisão durante a consulta de enfermagem em puericultura possuem ainda mais habilidades e menos ansiedade ao incumbir responsabilidades no cuidado do filho após o desenvolvimento das consultas de puericultura (MOREIRA E GAIVA, 2017).

Nesta linha de pensamento, o profissional enfermeiro deve encorajar os pais a assistir e notar seus filhos, da mesma maneira orientá-los desde o nascimento, devendo ressaltar os aspectos pertinentes às características do desenvolvimento psico-fisiológico dos bebês, ou seja, todas as orientações e abordagens acima mencionadas que devem ser adotadas na consulta de puericultura (MOREIRA E GAIVA, 2017).

Faz-se necessário, ainda, que as orientações sobre o cuidado dos pais ao filho sejam diárias e continuas, devendo os cuidadores ser introduzidos gradualmente no processo do cuidado. De modo inicial, nas primeiras consultas trabalha-se a realização dos cuidados primitivos, mais simples, como higiene, banho, troca de fraldas, alimentação e necessidades nutricionais da criança e assim vai gradualmente introduzindo os cuidados até a assistência integral (MOREIRA E GAIVA, 2017).

Ao apoderar-se da maneira de cuidado da enfermagem, os cuidadores preparam-se, de sua maneira, para poder envolver-se nas decisões sobre as condutas no processo do cuidar de seus filhos (MOREIRA E GAIVA, 2017).

Com o empoderamento dos pais na abordagem da puericultura, redefine-se o espaço paternal neste contexto, pois uma vez que troca a imagem de fragilidade para um posicionamento afirmativo em relação ao filho, os pais passam a assumir seus lugares,

capacitando-se no modo de cuidar da criança, encorajando assim a inter-relação (MOREIRA E GAIVA, 2017).

O participar de forma ativa no cuidado com as crianças permite aos pais exigir seus direitos enquanto cidadãos, possibilitando ainda sua habilitação para um cuidado fidedigno ao seu filho, até mesmo tomar decisões junto com os profissionais da saúde que abordam a puericultura em sua prática,, estando verdadeiramente incluídos no processo do cuidar. Encontrar-se empoderado, simboliza estar informado continuadamente para ter liberdade para se posicionar (MOREIRA E GAIVA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, durante a consulta de enfermagem em puericultura, uma das questões que o enfermeiro deve abordar são as orientações aos cuidadores acerca dos cuidados com a criança, para isso sua prática deve estar imbuída na educação emancipatória para que possamos emancipar estes cuidadores para a prestação de cuidados com a criança. Neste sentindo, a pratica de puericultura fundamentada na educação problematizadora de Freire, visando à promoção do cuidado infantil pelo enfermeiro, deve fazer parte da atividade da equipe de enfermagem e em especial o enfermeiro. Visto que, por meio da educação emancipatória, as pessoas podem estimular-se para um pensamento e olhar crítico do mundo o qual estão inseridas, saindo da posição de oprimidas, para a condição de um maior posicionamento, diante de um processo de humanização, no ato de se colocar no lugar do outro em um atendimento de realização.

Assim, os cuidadores poderão habilitar-se a participar dos cuidados da criança, bem como das decisões sobre as condutas clinicas às crianças direcionadas, redefinindo seu espaço na consulta puericultural.

Desta forma, no momento em que ocorre a troca da imagem de fragilidade para uma posição firmativa em relação à criança cuidada, os cuidadores passam a assumir seus lugares, capacitando-se a gerenciar os cuidados de seu filho, exigir seus direitos enquanto cidadãos, sabendo assim permitir um cuidado oportuno com a criança, estando verdadeiramente incluída no processo do cuidar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO M.B.B et. al. **A promoção do cuidado materno ao neonato prematuro**: a perspectiva da educação problematizadora em saúde. Disponível em: http://www.facenf.uerj.br/v23n1/v23n1a21.pdf. Acesso em: 19 jun. 2018.

ARAÚJO et. al. **História da saúde da criança: conquistas, políticas e perspectivas**. Reben, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reben/v67n6/0034-7167-reben-67-06-1000.pdf. Acesso em: 10/05/2018.

ASSIS, Wesley Dantas, et al. **Processo de trabalho da enfermeira que atua em puericultura nas unidades de saúde da família**. Revista Brasileira de Enfermagem, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672011000100006&lang=pt. Acessado em: 04 set. 2017.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. Centro de Documentação. **Assistência integral à saúde da criança: ações básicas**. Brasília, 1984.

BRASIL. **Atenção integral à saúde da criança: políticas e indicadores de saúde**. Uma Sus, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Luiza%20Nadia%20Fanezi/Downloads/livro_saude_crianca.pdf. Acesso em: 11 maio 2018.

BRASIL. **Cadernos de Atenção Básica, Saúde da Criança: Crescimento e desenvolvimento**. Brasília, 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_crianca_crescimento_desenvolvimento.pdf. Acesso em: 11 maio 2018.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas **Estratégicas. Área Técnica de Saúde da Criança e Aleitamento Materno. Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (proposta preliminar**). Brasília: MS. 2014.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **PORTARIA Nº 1.130, DE 5 DE AGOSTO DE 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2015/prt1130_05_08_2015.html. Acesso em: 19 ju. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretária de Atenção à Saúde. **Rede Amamenta Brasil, primeiros passos**. Brasília, 2011. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/rede_amamenta_brasil_primeiros_passos.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

FREIRE, Paulo; NOGUERIRA, Adriano. **Quer fazer**: teoria e prática em educação popular. 3 ed.. Petrópolis, RJ: vozes, 1991.

GUBERT A.F et. al. Protocolo de Enfermagem para consulta de puericultura. Revista Redalyc, 2015. Disponível em: http://www.redalyc.org/html/3240/324036185010/. Acesso em: 11 maio 2018.

MAEBARA etl. al. **Consulta de enfermagem: aspectos epidemiológicos de crianças atendidas na atenção primária de saúde**. Portal de Revistas da Enfermagem, 2013. Disponível em: http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-38612013000300012. Acesso em: 10 maio 2018.

MOREIRA S.D. D e GAIVA M. A.M. **Abordagem do contexto de vida da criança na consulta de enfermagem**. Rev Fund Care online, 2017. Disponível em: https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/viewFile/5433/pdf_1. Acesso em: 20 jun. 2018.

OTTOBELLI, Caroline; WEYH, C. . **Educação emancipatória como estratégia de efetivação do controle social em conselhos municipais de saúde**. 1. ed. , 2016. 134p

UNICAMP. Reflexos Primitivos. Desenvolvimento por Núcleio de Tecnologia, 2016.

VIEIRA L. C. V et. al. **Puericultura na Atenção Primária à Saúde: Atuação do enfermeiro**. Revista Redalyc, 2012. Disponível em: http://www.redalyc.org/html/4836/483648962017/. Acesso em: 16 maio 2018.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, EXPANSÃO DO CAPITAL E CULTURA "LÍQUIDO-MODERNA"

Osmar Lottermann[1]

Resumo: O artigo visa contribuir com a reflexão sobre as circunstâncias em que se encontra a Educação do Campo. O estudo se apoia em dados qualitativos obtidos através de uma pesquisa mais ampla, conduzida sob a matriz do Materialismo Histórico e Dialético. O objetivo é analisar a Educação do Campo sob as mediações entre a sociedade voltada para o consumo e um projeto cooperativo e solidário, em nova reflexão, tomando como referência as obras, "Globalização: as consequências humanas" (1999) e "Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos" (2010), de Zygmunt Bauman. O problema de pesquisa foi orientado através da seguinte questão: sendo a Educação do Campo parte de um projeto emancipatório que se contrapõe às imposições do capital no campo e aos valores inerentes ao pensamento hegemonizado pela classe que o controla, como podem ser interpretadas as mediações entre o movimento do capital (em seu caráter material e simbólico); os projetos sociais e individuais dos trabalhadores do campo e, por extensão, os desafios de emancipação assumidos pela Educação do Campo? As conclusões indicam aspectos das mediações econômicas e culturais que constituem o embate entre a Educação do Campo e os movimentos do capital na sociedade voltada para o consumo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Mediações. Sociedade voltada para o consumo.

COUNTRYSIDE EDUCATION, "LIQUID-MODERN" EXPANSION OF CAPITAL AND CULTURE.

Abstract: The intent of the article is to contribute to the thoughts about the circumstances in which the Countryside Education is found. The study leans on data obtained on a wide research, conducted under the Historical Materialism and Dialectical method. The goal is to analyze the Countryside Education under mediation between consumption turned society and a cooperative and solidary project, with a different view, taking as reference the works, "Globalização: as consequências humanas" (1999) and "Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos" (2010), by Zygmunt Bauman. The research problem statement was guided by the question: being the Countryside Education part of an emancipatory project that opposes the impositions of capital on the field, and the value intrinsic to the hegemonized thought of those whom control it, how can the mediation between the movement of capital (in its material and symbolic form) be interpreted; the social and individual projects of the countryside workers and, following, the emancipation challenges accepted by the Countryside Education? The conclusions indicate aspects of the economic and cultural mediation that constitute the dispute between the Countryside Education and the movement of capital in the consumption turned society.

[1] Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Farroupilha – RS. Grupo de Pesquisa: Pesquisas em Educação, Sociedade e Trabalho – IFRS – Campus Farroupilha. E-mail: osmar.lottermann@farroupilha.ifrs.edu.br

Keywords: Countryside Education. Mediation. Consumption turned society.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma abordagem complementar feita a partir da temática de pesquisa tratada em tese de doutoramento, "Perspectivas da Educação Profissional do Campo sob as mediações entre a sociedade voltada para o consumo e um projeto cooperativo e solidário" (LOTTERMANN, 2017). Esta nova reflexão é fruto de um estudo realizado sobre processos educativos, tendo por referência os textos de Zygmunt Bauman, nas obras "Globalização: as consequências humanas" (1999) e "Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos" (2010). Busca-se apresentar, através da categoria das mediações, conforme definem Zemelman (1987) e Williams (2005), alguns aspectos que foram tratados no estudo referido e que encontram ressonância nas obras de Bauman mencionadas.

A Educação do Campo vem se constituindo nas lutas históricas dos trabalhadores do campo e tem como um dos seus traços distintivos um projeto emancipatório que se contrapõe às imposições do capital no campo e aos valores culturais inerentes ao pensamento hegemonizado pela classe que o controla. Dessas circunstâncias surge o problema em tela, a partir da perspectiva das obras do pensador polonês, através da seguinte questão: como podem ser interpretadas as mediações entre o movimento do capital, em seu caráter material e simbólico, os projetos sociais e individuais dos trabalhadores do campo e, por extensão, os desafios de emancipação assumidos pela Educação do Campo? O problema de pesquisa passa a ser tratado sob a ótica da produção material e dos referenciais simbólicos de realização.

Sobre a produção de bens materiais, consideram-se nesta análise as mediações entre a atividade econômica dos trabalhadores do campo e a expansão do mercado controlado pelas grandes corporações empresariais. O capital adentrou a produção primária e já tornou grande parte dela uma atividade de escala, voltada para o mercado internacional. É importante lembrar que esta mudança trouxe a dependência da agricultura à indústria e às tecnologias controladas por grandes empresas. Para continuar se expandindo, o capital industrial e financeiro vem se impondo sobre as atividades não-capitalistas que sobreviveram à Revolução Verde[2].

[2] A introdução em larga escala, a partir da década de 1950, em muitos países do mundo, inclusive no Brasil, de variedades modernas de alta produtividade foi denominada Revolução Verde. [...] foi concebida como um pacote tecnológico – insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização, grandes extensões de terra – conjugado ao difusionismo tecnológico, bem como a uma base ideológica de valorização do progresso. (PEREIRA, 2012, p. 687).

O segundo aspecto refere-se às mediações simbólicas, que alcançam maiores repercussões pela capacidade ampliada da comunicação e que geram rápidas mudanças nos modos de vida, o que Bauman denomina “cultura no mundo líquido moderno" (2013), em obra de mesmo título. Procura-se identificar as formas e a intensidade que esta nova condição dos referenciais culturais atinge e influencia as formas de realização dos trabalhadores do campo.

Em relação à metodologia utilizada, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tendo como foco central as teses apresentadas por Bauman nas obras “Globalização: as consequências humanas” (1999) e “Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos” (2010), com o objetivo de estabelecer nexos entre as condições da “modernidade líquida” e as possíveis dificuldades que os projetos contra-hegemônicos de educação, em especial a Educação do Campo, vêm enfrentando na perspectiva da emancipação. Também, recorre-se a outros autores que permitem fundamentar a linha de interpretação conduzida na integralidade da pesquisa e que contribuem na abordagem específica deste texto. A pesquisa apresenta dados qualitativos objetivando identificar as contribuições colhidas do pensamento de Bauman e dos estudos realizados sobre a Educação Profissional do Campo.

Ao longo do texto aparecem algumas ideias que, originalmente, estão na tese defendida em 2017. São informações extraídas da pesquisa realizada ao longo da sua construção, que sustentam algumas afirmações feitas neste artigo, como a constatação de que o esvaziamento do campo e a concentração da propriedade são consequências das mediações que ocorrem entre o avanço do capital no campo e o embate entre os referenciais de realização humana locais e globais. Destaca-se a forma de mercantilização apresentada no livro "Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos" (2010), onde o autor traz à discussão a necessidade permanente do capitalismo em buscar novos espaços para a sua reprodução.

Ao fazer referência aos trabalhadores do campo, enfatizam-se de maneira mais específica, aqueles envolvidos na Agricultura Familiar e na Agricultura Camponesa, por se tratar das realidades com as quais está implicada a atividade de pesquisa. Os trabalhadores do campo, no Brasil, constituem diversas categorias que se formaram ao longo da história, desde agregados ao latifúndio até as diferentes formas de trabalho livre, "[...] como os posseiros, dando origem ao trabalho familiar no campo [...]" (CALDART *et al*, 2012, p. 755) e as "[...] formas de trabalho coletivo: mutirões, puxirões, etc." (*idem*, p. 756). Atualmente, abrangem os trabalhadores do campo categorias mais específicas, conforme as realidades regionais brasileiras.

Em relação à Agricultura Familiar e à Agricultura Camponesa, apresentam-se as duas denominações devido à distinção conceitual que há em torno dessas formas de vida e produção no campo. Há divergências quanto ao conceito de Agricultura Familiar. Aqui, refere-se "[...] a formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas." (CALDART *et al*, 2012, p.33). "Já a expressão agricultura camponesa comporta, na sua concepção, a especificidade camponesa e a construção da sua autonomia relativa em relação aos capitais." (*idem*, p. 29). Na definição dessas duas categorias, pode-se perceber que Agricultura Camponesa trava uma luta mais aberta contra a expansão do capital, enquanto a Agricultura Familiar, em tese, está mais propensa a se inserir no mercado controlado pelo capital[3]. De qualquer maneira, ambas sofrem os efeitos perversos do avanço do grande capital no campo, mesmo existindo diferenças importantes nas formas de resistência.

2 A EXPANSÃO DO CAPITAL E AS ATIVIDADES ECONÔMICAS DOS TRABALHADORES DO CAMPO.

Uma das questões que mais dificulta a vida dos trabalhadores do campo, especialmente nos segmentos Agricultura Familiar e Agricultura Camponesa, são as imposições das grandes empresas sobre a organização da produção que realizam o controle sobre o mercado. Em nome da qualidade e de procedimentos padronizados, as corporações exigem que os agricultores adotem sucessivas inovações na forma de produzir. Estas exigências fazem com que os trabalhadores da Agricultura Familiar e da Agricultura Camponesa tenham dificuldades de participar ou de se manter no mercado de produtos agropecuários, uma vez que os investimentos, muitas vezes, acabam levando ao endividamento. Soma-se à relação de exploração empresa-agricultor familiar, as ações do Estado, como regulador do comércio de alimentos.

Bauman (2010) nos fala do Estado capitalista e o uso dos recursos públicos em favor do capital. No caso em questão, o poder público adota uma postura de fiscalização policial sobre qualquer transação comercial dos excedentes de produção dos agricultores. Em vez de auxílio, com exceções, vem a repressão ao pequeno comércio, normalmente em nome da

[3] A questão conceitual em torno das denominações relacionadas à Agricultura Familiar, à Agricultura Camponesa e aos trabalhadores do campo é muito complexa. Vários estudos apontam diferentes critérios para a sua definição. No "Dicionário da Educação do Campo" (2012) encontram-se definições específicas para cada um dos segmentos que envolvem os trabalhadores do campo. Neste estudo, a análise abrange, basicamente, o modo de vida dos pequenos proprietários rurais que têm relação direta ou indireta com a expansão do capital no campo.

segurança sanitária. Neste sentido, o Estado aparece como um elemento de mediação em favor do grande capital (LOTTERMANN, 2017). Por esta razão, a produção das pequenas propriedades vem se submetendo às exigências das grandes empresas e se transformando em novos espaços explorados pelo capital industrial e financeiro. A cooperação pode ser, ainda, uma das formas de resistência.

A Educação do Campo tem como um dos seus objetivos o incentivo ao trabalho coletivo, por entender que ele contribui para uma maior autonomia frente aos grandes conglomerados agroindustriais. A cooperação é, portanto, uma das mais importantes tarefas pedagógicas. É possível afirmar, com base nos referenciais da Educação Popular e da Educação do Campo, que a emancipação dos trabalhadores passa pela conscientização da necessidade da cooperação. O esforço para o fortalecimento dessa perspectiva é bem evidente na proposta da Educação do Campo, especialmente entre os trabalhadores participantes da luta pela reforma agrária (CALDART, 2011). O projeto de um modo de vida cooperativo e solidário vem se construindo graças às formas de organização e luta dos trabalhadores do campo, cujo enfrentamento às adversidades tem caráter educativo. Entretanto, a organização do processo educativo, nesta perspectiva, faz um enfrentamento com um dos vetores de manutenção e desenvolvimento do capitalismo que é a sua necessidade de expansão sobre espaços ainda não explorados. “[...] o capitalismo é um sistema *parasitário*. Como todos os parasitas, pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento." (BAUMAN, 2010, p.8-9).

A Agricultura Familiar, inserida na produção de alimentos, está cada vez mais propensa a satisfazer as necessidades do mercado controlado pelo capital e a Agricultura Camponesa, apesar de resistir, encontra dificuldades de várias ordens. Se por um lado há entre os agricultores familiares o desejo de manutenção da autonomia, de preservar o seu modo de vida e os valores locais, por outro,

> [...] a agricultura familiar está em processo de mudança de seu núcleo como lugar de vida para um lugar de investimento, mas não existe unanimidade sobre as várias questões relativas às atividades da agricultura familiar. (FRANTZ, 2009, p. 148).

A Revolução Verde, patrocinada pela chegada do capital ao campo, transformou parte da agricultura em uma produção em escala e voltada para o lucro. Com isso, criou-se a dicotomia entre agricultura de produção em grande escala, denominada Agronegócio, e a agricultura de pequeno porte, hoje também dividida entre Agricultura Familiar e Agricultura Camponesa.

A Agricultura Camponesa ainda tem mantido certa distância das principais imposições do mercado capitalista e das armadilhas do sistema financeiro. Talvez por esta razão, corresponda a uma parcela cada vez menor dos trabalhadores do campo. De qualquer forma, o que se percebe é que mesmo estes agricultores vêm sendo assediados pela forma dominante de organização econômica. Eles fazem parte das poucas "terras virgens", expressão usada por Rosa Luxemburgo (apud BAUMAN, 2010), ao argumentar que o capital está sempre atrás de espaços em que possa explorar e se fortalecer. Cada vez mais ele vai se impondo através de um sistema financeiro que promete soluções para os problemas por ele mesmo criados.

> As viagens globais dos recursos financeiros são talvez tão imateriais quanto a rede eletrônica que percorrem, mas os vestígios locais de sua jornada são dolorosamente palpáveis e reais: o "despovoamento qualitativo", a destruição das economias locais outrora capazes de sustentar seus habitantes, a exclusão de milhões impossíveis de serem absorvidos pela nova economia global. (BAUMAN, 1999, p.83)

O modo de produzir e viver dos trabalhadores do campo vem sendo solapado pelo avanço das tecnologias monopolizadas por quem tem maior poder econômico e pela imposição de padrões de produção e consumo. Assim, vê-se a materialização do que o autor denuncia em escala global. Um exemplo dessa situação são as relações entre os produtores de fumo no sul do Brasil e as empresas que passaram a controlar, além da industrialização e a comercialização, também a produção (CONTEXTO RURAL, 2003; RUDNICKI, 2012). E as condições de controle não resultam de um diálogo minimamente equilibrado, quer pela ausência de controle do Estado, quer pelas facilidades encontradas pelo capital em diferentes espaços de exploração do trabalho e da natureza a seu favor. “O capital pode sempre se mudar para locais mais pacíficos se o compromisso com a “alteridade” exigir uma aplicação dispendiosa da força ou negociações cansativas” (BAUMAN, 1999. p.18).

3 AS MEDIAÇÕES SIMBÓLICAS NA "MODERNIDADE LÍQUIDA"

A categoria das mediações pode oferecer importantes contribuições na análise das relações que se pretende estabelecer entre a expansão do capital e as novas formas de organização da vida social e cultural. Segundo Zemelman (1987), elas possibilitam a análise de fatores que se articulam. Para Williams (2005), as mediações facilitam a interpretação dos problemas contemporâneos, pois permitem um afastamento de visões deterministas. Na questão aqui abordada, pode-se perceber que o fator econômico e o fator cultural concorrem de forma recíproca no curso das mudanças. Se o capital tem meios técnicos e políticos para ir ocupando os espaços não-capitalistas, ameaçando extinguir as formas alternativas de

produção da existência material, como é o caso da Agricultura Camponesa, isso também ocorre com os bens simbólicos. Por essa razão, as mediações simbólicas tornam-se categoria importante na análise das influências culturais que a globalização, ancorada em formas ampliadas de comunicação, tem sobre os modos de vida do campo.

As gerações mais jovens estão sendo atingidas em cheio pelo modo de vida que vem se propagando em quase todos os espaços do planeta. Mas são modos de vida sobre os quais eles ficam sabendo e se homogeneízam os gostos, mas não as condições, porque as restrições de classe não lhes permitem usufruir. A tecnologia encurta as distâncias físicas, mas

> Ela emancipa certos seres humanos das restrições territoriais e torna extraterritoriais certos significados geradores de comunidade — ao mesmo tempo que desnuda o território, no qual outras pessoas continuam sendo confinadas, do seu significado e da sua capacidade de doar identidade. Para algumas pessoas ela augura uma liberdade sem precedentes face aos obstáculos físicos e uma capacidade inaudita de se mover e agir a distância. Para outras, pressagia a impossibilidade de domesticar e se apropriar da localidade da qual têm pouca chance de se libertar para mudar-se para outro lugar (BAUMAN, 1999, p.21).

O que mais se ouve e se constata é que os jovens estão deixando o campo. De certa forma, a vida no meio rural sempre representou uma opção pela preservação dos costumes, de compromisso com o instituído. Agora, essa cultura se vê em meio a um mundo que despreza qualquer forma de vida mais perene. “O mundo está cheio de possibilidades maravilhosas, atraentes, promissoras: seria loucura perdê-las por estar de pés e mãos atados em compromissos irrevogáveis." (BAUMAN, 2010, p.65-66). A Educação do Campo defronta-se com poderosas forças de cooptação dos educandos, fazendo as mediações simbólicas penderem em favor dos costumes hegemônicos.

A nova condição da "modernidade líquida" atinge valores e costumes que estão na base dos modos de vida dos trabalhadores do campo. Em análise da relação entre projetos sociais e a condição do indivíduo, especialmente na juventude, Williams (2011) afirma que diante de possibilidades físicas mais favoráveis, mesmo que em uma ordem econômica adversa, mais facilmente um projeto revolucionário é abandonado. E que

> Não é apenas quando nos deparamos com a morte ou com a invalidez que podemos questionar ou abandonar o esforço revolucionário. É também quando o amor sexual, o amor dos filhos e os prazeres do mundo físico estão presentes de forma imediata e bastante forte (WILLIAMS, 2011, p.156).

As formas de apelo à realização pelo consumo, mesmo que sob condições estruturais precárias, atuam no sentido de educar para as conquistas imediatas apresentadas em forma de

bens de consumo, graças à publicidade que tem atuado na formação de referenciais de valores na sociedade (WIILIAMS, 2011). Para Bauman (1999), a realização não ocorre em relação ao poder sobre o bem desejado, mas na constante geração de novos desejos de consumo. A satisfação é passageira, logo substituída por outras "necessidades". "Não há linha de chegada óbvia para essa corrida atrás de novos desejos, muito menos de sua satisfação (BAUMAN, 1999, p. 87). Considerando que, em certa medida há uma relativa ampliação do acesso aos bens supérfluos, até mesmo pela existência de mercados paralelos, com mercadorias de qualidade duvidosa, há fatores materiais que também levam à ilusão e à busca de modos de vida diferentes daqueles preservados pela comunidade local.

No lugar de decisões para uma vida toda, de trabalho, de compromissos comunitários e com a família, a condição atual é de que se pode reinventar e mudar decisões a toda hora. Bauman (2010) chama a atenção para a diferença entre o mundo off-line e o mundo on-line. O primeiro, segundo ele, exige tomada de decisões e menor número de escolhas, enquanto que no mundo on-line as possibilidades são multiplicadas muitas vezes. "O que importa aos jovens é conservar a capacidade de *recriar* a "identidade" e a "rede" a cada vez que isso se fizer necessário ou esteja prestes a sê-lo." (BAUMAN, 2010, p.69). Pode-se inferir que as formas de associação, sobretudo aquelas que dizem respeito ao lugar e ao grupo social concreto, perdem força no seio das novas gerações. O autor contempla essa questão, ao afirmar a mudança em relação aos conceitos de "encontros", "reuniões", "comunidade" ou "amizade", entre outros.

Outro aspecto fundamental da "modernidade líquida" é a cultura do individualismo. Fica extremamente difícil educar numa perspectiva de coletividade quando há um processo cultural hegemônico que centra todas as coisas no indivíduo. "Neste mundo novo, pede-se aos homens que busquem soluções privadas pra problemas de origem social, e não soluções geradas socialmente para problemas privados." (BAUMAN, 2010, p.50). Há uma crise no processo educativo, devido às profundas mudanças ocorridas fora da escola. Essas mudanças quebraram a lógica de se preparar os jovens para um mundo que podia ser descrito e em parte planejado. Soma-se como dificuldade à proposta de educação contra-hegemônica, o fato de que esta propõe soluções coletivas, em meio ao individualismo instituído e praticado.

Não menos importante é considerar que além da cultura do individualismo, todos, de alguma forma, estão imersos numa sociedade cuja realização tem como foco a capacidade de consumir e descartar. Para Bauman (1999), o atual estágio de desenvolvimento se diferencia de todos os outros neste aspecto. Para ele, o consumo acompanha a trajetória dos seres vivos.

Mas o que estamos vivendo é uma sociedade que fez com que os homens tenham o papel central das suas vidas transferido de produtores para consumidores.

Ao descrever o que caracteriza a sociedade de consumo, afirma que "A maneira como a sociedade atual molda seus membros é ditada primeiro e acima de tudo pelo dever de desempenhar o papel de consumidor." (BAUMAN, 1999, p.88). Esse novo referencial de comportamento vem se tornando hegemônico, ao menos nas sociedades ocidentais e tende a atingir todos os grupos sociais. Os jovens trabalhadores estão cada vez mais submetidos à essa lógica. Qualquer projeto de Educação do Campo, especialmente com vistas ao mundo do trabalho, tem como uma das suas pautas esse enfrentamento. A promessa de realização pelo consumo fomenta o individualismo e coloca os esforços dos trabalhadores na perspectiva de produzir recursos (sempre insuficientes) para pertencer ao mundo dos que são capazes de comprar.

No livro "Globalização: as consequências humanas" (1999), Bauman denuncia o fato de que a mídia não omite que há uma grande parcela da humanidade vítima da fome. O que ela faz é não permitir que sejam percebidas as razões que levam a essa situação. Ao contrário, as contradições são ocultadas para que não se revele a relação que existe entre a dispensa cada vez maior da força de trabalho e o aumento da concentração da riqueza existente. Nas suas palavras, "As riquezas são globais, a miséria é local – mas não há ligação causal entre ela, pelo menos não no espetáculo dos alimentados e dos que alimentam." (1999, p.82). O que fica cada vez mais evidente é que o apelo ao individualismo e ao consumo funcionam, ao mesmo tempo, como mecanismo de acumulação de riquezas, inclusive pelo endividamento devido ao crédito fácil e caro, e como forma de afastar as possibilidades de percepção e busca de alternativas que coloquem na ordem do dia as necessidades reais da humanidade. Essa mudança cultural tem se tornado um ingrediente a mais no sentido de afastar os jovens do campo.

Sabourin (2011) constatou que é comum, nas sociedades ocidentais, se entrelaçarem valores culturais entre jovens de diferentes classes sociais. O que parece ser o que ocorre na sociedade brasileira, inclusive entre os trabalhadores e trabalhadoras do campo. “Particularmente no meio rural, a questão da propriedade da terra tem um papel importante sobre os referenciais culturais dos trabalhadores do campo, que coincide com os valores da sociedade capitalista, [...]” (LOTTERMANN, 2017, p.91). Isso torna possível sustentar que a Educação do Campo, na perspectiva da emancipação, deva considerar um conjunto de mediações, entre as quais estão: o individualismo; a propriedade privada; a relação com o mercado controlado pelo capital; e o consumo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para efeito de reflexão sobre o tema – a Educação Profissonal do Campo frente à sociedade "líquido-moderna" – é possível indicar algumas linhas de pensamento que podem ser ampliadas. Neste texto, o objetivo foi estabelecer uma relação coerente entre algumas interpretações realizadas por Bauman, nas obras "Globalização" (1999) e "Capitalismo Parasitário" (2010) e dois aspectos do tema abordado, os quais foram: o impacto econômico da expansão do capital sobre a atividade dos trabalhadores do campo e as mediações simbólicas sobre o modo de vida desses trabalhadores.

A partir das leituras realizadas, procurou-se destacar elementos que parecem se referir a vários entraves que enfrenta hoje a Educação do Campo e as tentativas de construção de formas alternativas de atuação no meio rural. Nos dois tópicos analisados neste trabalho, refletiu-se sobre o fato de que em meio às necessidades de reprodução permanente do capital, e aos dilemas de uma vida social e cultural em constante e rápida mudança, as possibilidades de reação/construção de espaços alternativos de produção da vida sofrem severas restrições. Sobretudo pelas mediações cada vez mais intensas geradas pela globalização, vista por todos, conforme Bauman (1999), como algo que atinge todas as pessoas.

Sobre as relações econômicas, a referência aos espaços que o capital precisa para sobreviver e se reproduzir, é possível encontrar aproximação entre a abordagem de Bauman (2010) e a situação dos agricultores que não estão vinculados à produção em grande escala, ou seja, que não estão inseridos no Agronegócio, mas que sofrem influências dele. Embora seja importante registrar, novamente, que existem diferenças significativas entre Agricultura Familiar e Agricultura Camponesa, é possível afirmar que nos dois casos estas formas de produção vêm sofrendo influência da expansão do capital. No primeiro caso, pelo endividamento e subordinação dos agricultores familiares às exigências da indústria e, no segundo, pelo encurtamento dos espaços de organização e produção destinada a esse segmento agrícola.

Sobre as mediações simbólicas, é coerente afirmar que há uma interferência cada vez maior sobre os modos de vida dos trabalhadores do campo. Esse processo ocorre pela influência de um intenso movimento de globalização, que procura homogeneizar os comportamentos através da publicidade feita por variados instrumentos midiáticos. Cada vez mais, percebe-se que a cultura do individualismo e do consumo pelo consumo vem alcançando e modificando os modos de vida das pequenas localidades.

Pode-se afirmar que o desafio para a Educação Popular, de modo geral e, neste caso, para a Educação do Campo, está em encontrar meios capazes de suscitar dúvidas sobre a viabilidade do modo de vida e referencial de felicidade hoje disseminado pelos meios de comunicação, cuja ênfase é no "aqui e agora". Parece que nada pode ser deixado para depois e nem vivido em diferentes tempos da vida. A Educação Popular e a Educação do Campo terão que ser capazes de desenvolver ações no sentido de uma tomada de consciência que busque compreender os efeitos da modernidade líquida, para que seja possível construir respostas que preservem a integridade da vida.

Procurou-se, também, destacar as formas de mercantilização apresentadas na obra "Capitalismo Parasitário" (2010), onde Bauman traz à discussão a necessidade permanente do capitalismo em buscar novos espaços para a sua reprodução. É possível afirmar que isso ocorre de forma concreta no campo brasileiro e ameaça os projetos alternativos de emancipação dos trabalhadores do campo.

Entretanto, a constatação de que hoje o sistema possui meios eficientes para a sua reprodução, tanto no espaço da cultura quanto no espaço da economia, não significa que um projeto de vida melhor não possa ser concebido. Ao contrário, os próximos passos deverão ser dados em meio a muitos caminhos possíveis. Os processos educativos têm um papel importante a desempenhar na construção dessas diferentes possibilidades. O aporte teórico e prático da Educação do Campo e as perspectivas de construção de uma educação profissional do campo comprovam a existência da possibilidade da emancipação.

A Educação do Campo, por seu caráter emancipador, deve considerar um conjunto de mediações históricas entre as quais estão, do ponto de vista da manutenção da sociedade controlada pelo capital: as imposições do capital sobre o campo; a diferenciação entre campo e cidade ; e o individualismo. Em favor de seu projeto histórico de emancipação é possível apontar: o processo educativo constituído nos movimentos sociais; a Educação Popular; a Educação do Campo; e a cooperação.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Disponível em: < http://politicaedireito.org/br/wp-content/uploads/2017/02/A-Cultura-No-Mundo-Liquido-Mode-Zygmunt-Bauman-1.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo.** 5. ed. Pertrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 87-131.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CONTEXTO RURAL. O sistema de integração. **Revista do Departamento de Estudos Sócio-Econômicos Rurais**. Ano III, n. 4, dez. 2003. Disponível em: <http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/2e9d148041bfc8289951d939cf5dede3/RevistaContextoRural42.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=2e9d148041bfc8289951d939cf5dede3>. Acesso em: out. 2016.

FRANTZ, Walter. Reflexões em torno da agricultura familiar. In: ANDRIOLI, Antônio Inácio. **Tecnologia e agricultura familiar:** uma relação de educação. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p. 137-187.

LOTTERMANN, Osmar. **Perspectivas da Educação Profissional do Campo sob as mediações entre a sociedade voltada para o consumo e um projeto cooperativo e solidário**. 2017. 139 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, Ijuí, 2017.

PEREIRA, Mônica Cox de Britto. Revolução Verde. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 687-691.

RUDNICKI, Carlise Porto Schneider. **As relações de confiança no sistema integrado de produção do tabaco (SPIT) no Rio Grande do Sul/Brasil**. 2012. 181 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/54520/000856395.pdf?sequence=1>. Acesso em: jul. 2018.

SABOURIN, Eric. Paternalismo e clientelismo como efeitos da conjunção entre opressão paternalista e exploração capitalista**. Revista Estudos Sociedade e Agricultura**. v. 19, n. 1. Rio de Janeiro, 2011, p. 5-29. Disponível em: <https://agritrop. cirad.fr/562388/ 1/document_562388.pdf>. Acesso em: outubro de 2016.

WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. Trad. Bianca Ribeiro Manfrini. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 65, p. 210-224, março/maio 2005.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Unesp, 2011.

ZEMELMAN, Hugo. **Uso crítico de La teoria – En torno a las funciones de la mediacion**. México: UNU/EI Colegio de México, 1987. Disponível em: <https://books.google. com.br/books>. Acesso em: abr. 2015.

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA COMO ESTRATÉGIA DE EMPODERAMENTO NO ENSINO-APRENDIZAGEM AO ALEITAMENTO MATERMO

Rafaela da Rosa Alves[1]
Luiza Nádia Fanezi[2]
Caroline Ottobelli Getelina[3]

Resumo: O processo de aleitamento materno é considerado um ato natural diante das transformações vivenciadas pelas mulheres. O leite materno é o alimento mais completo o qual garante ao recém-nascido maior fonte de vitaminas, nutrientes, entre outros. O Ministério da Saúde preconiza que o aleitamento ocorra de modo exclusivo até os seis meses de idade, sendo então complementado a partir desta faixa etária. Mas para que esse processo seja efetivo, é necessário que as ações educativas em saúde, sejam embasadas de maneira que as gestantes sintam-se preparadas, empoderadas, e principalmente, que a educação em saúde seja libertadora, para que a troca de conhecimento entre gestante e profissional possa ser ampla. Quando falamos em educação libertadora, abrangemos nesse contexto uma Educação Emancipatória, a qual prepara e emancipa os indivíduos para que possam estar habilitados na tomada de decisões e que estejam cientes de seus conhecimentos acerca do assunto. Deste modo, podemos destacar o profissional enfermeiro como sendo fundamental nesse quesito de construção de conhecimento, pois é ele que está inserido na comunidade estabelecendo maior vinculo entre a gestante/família. Também, ressalta-se que esse profissional deve estar habilitado de conhecimento técnico e cientifico para a efetividade das ações de emancipação frente ao aleitamento materno.

Palavras-chaves: Aleitamento. Enfermeiro. Educação.

Abstract: The process of breastfeeding is considered a natural act in the face of the transformations experienced by women. Breast milk is the most complete food which guarantees the newborn greater source of vitamins, nutrients, and others. The Ministry of Health recommends that breastfeeding occur exclusively until the age of six months, and is then supplemented from this age group. But for this process to be effective, it is necessary that educational health actions be based so that pregnant women feel prepared, empowered, and above all that health education is liberating, so that the exchange of knowledge between pregnant women and professionals can be broad. When we speak of liberating education, we cover in this context an Emancipatory Education, which prepares and emancipates individuals so that they can be empowered in making decisions and are aware of their knowledge about the subject. In this way, we can highlight the professional nurse as being fundamental in this question of knowledge construction, since it is he who is inserted in the community

[1] Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: rafaelaalvesrede@hotmail.com
[2] Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: luizanadia@hotmail.com
[3] Professora do Curso de Graduação em Enfermagem URI – Câmpus de Frederico Wesphalen. Mestra em Educação. Doutoranda na Universidade Federal do Rio Grande- FURG. E-mail: caroline@uri.edu.br

establishing greater bond between the pregnant / family, also emphasizes that they must be qualified of technical and scientific knowledge for the effectiveness of emancipation actions regarding breastfeeding.

Keywords: Breastfeeding. Nurse. Education

1 INTRODUÇÃO

O aleitamento materno é caracterizado como a principal fonte de alimento o qual contempla todos os nutrientes necessários (proteínas, gorduras, anticorpos, sais minerais, vitaminas, água, entre outros) para garantir um crescimento e desenvolvimento saudável, portanto é preconizado o aleitamento materno exclusivo (AME) até os seis meses de vida, pois abrange todas as necessidades da criança. A introdução precoce de alimentos pode levar ao desenvolvimento de diarreias, maior índice de infecções respiratórias e também ao desmame precoce (BRASIL, 2015).

O Ministério da Saúde (MS) recomenda que a amamentação ocorra até os dois anos ou mais, isso de forma concomitante com demais complementações alimentares como água e frutas, além disso, frisa que a amamentação significa mais que um ato de amamentar/nutrir a criança, mas sim favorece a interação entre mãe e filho, repercutindo assim no seu estado nutricional (BRASIL, 2015).

A amamentação deve ser ofertada por meio de demanda espontânea livre, ou seja, quando o bebê sentir necessidade da amamentação, sem restrição na frequência e duração da mamada, deixando então o mesmo se sentir satisfeito. Além disso, orienta-se o esvaziamento total de uma mama para que possa oferecer a próxima garantindo que a gordura presente no final da mamada seja ofertada a criança, essa a qual irá sanar a fome e também favorecer com que o mesmo ganhe peso (BRASIL, 2015).

O Ministério da Saúde construiu Políticas públicas, as quais têm por objetivo, a promoção, incentivo e o apoio ao aleitamento, bem como, servir de norteadoras para as estratégias e ações em saúde. O Brasil vem desenvolvendo ao longo de 30 anos essas Políticas no sentido de aumentar as taxas de amamentação no País (BRASIL, 2017).

Em 1981 foi lançado o Programa Nacional de Incentivo ao Aleitamento Materno (PNIAM), o qual teve destaque internacional devido sua diversidade de ações, a qual incluiu as campanhas na mídia, capacitação dos profissionais de saúde, orientação sobre amamentação individualizada, produção de materiais educativos e informativos, estabelecimento de grupos de apoio à amamentação na comunidade, aprovação de leis que

visam a proteção da amamentação e o controle do marketing de leites artificiais, ou seja, amamentação complementar não materno (BRASIL, 2017).

O programa ainda é baseado em seis (6) eixos estratégicos que buscam fortalecer a pratica de aleitamento materno (BRASIL, 2017). Os eixos estratégicos utilizados engloba a Proteção Legal à Amamentação, Rede amamenta Brasil, Iniciativa Hospital Amigo da Criança, Método Canguru, Rede Brasileira de Bancos de Leite Humano, Projeto Carteiro Amigo (SOUZA, et al, 2010). Um dos eixos para o programa, visa à educação, comunicação e mobilização social, componente inovador, monitoramento e avaliação das ações e estratégias desenvolvidas (BRASIL, 2017).

Em 2008 o MS adotou uma política voltada à promoção da amamentação na Atenção Básica com a criação da Rede Amamenta Brasil, regida nos princípios da educação crítico-reflexivo, voltada para a revisão e o matriciamento dos processos de trabalho interdisciplinar na atenção primaria em saúde, de forma a contribuir para o aumento da prevalência do AM (BRASIL, 2017).

Com base nesses componentes é que a efetividade da prática do aleitamento ocorre, pois integra e articula as ações a serem desenvolvidas nesse contexto do aleitamento materno. O PNIAM ainda ressalta como um dos objetivos as articulações intersetoriais e interinstitucionais com elementos de experiência na área e interações de ações estratégicas nos diversos setores de Saúde (BRASIL, 2017).

Em 2017, para fortalecer as ações é sancionada a Lei nº 13.435, em 12 de abril, que institui o mês de agosto como sendo o Mês do Aleitamento Materno (Agosto Dourado), com o objetivo de acentuar ações intersetoriais de conscientização e esclarecimento sobre a relevância do aleitamento materno, como: realização de palestras e eventos; divulgação nas diversas mídias; reuniões com a comunidade; ações de divulgação em espaços públicos; iluminação ou decoração de espaços com a cor dourada (BRASIL, 2017).

Entre os anos de 1999 a 2008, os dados estatísticos apresentaram uma melhora nos índices de aleitamento materno nas capitais brasileiras, a prevalência do aleitamento com idade menor de seis meses foi de 41,0% no conjunto das capitais brasileiras, o comportamento desse indicador foi bastante heterogêneo, variando de 27,1% a 56,1%, dependendo da capital. Esses índices ainda apresentam variações relacionadas ao tempo mediano da pratica do aleitamento materno, sendo de 54,1 dias (1,8 meses) o aleitamento materno exclusivo e a duração mediana 341,6 dias (11,2 meses) o aleitamento concomitante com a introdução de demais alimentos (BRASIL, 2009).

Diante da necessidade de maior conhecimento, é importante ressaltar a educação com vistas à saúde como base para o processo e o preparo das mulheres para a lactação durante o período pré-parto, sendo comprovadamente a sua contribuição para o sucesso do aleitamento materno, tendo em vista um olhar especial às primiparas. Durante a assistência pré-natal, as mulheres devem ser informadas dos benefícios da amamentação, e devem ser orientadas quanto às técnicas da amamentação, para aumentar a sua habilidade, confiança e autonomia sobre seus conhecimentos (GIUGLIANI, 2000).

Deste modo, o aleitamento compreende varias vantagens, ou seja, benefícios o quais são resultantes do aleitamento materno (AM) para a criança e a mãe são ressaltados e comprovados cientificamente. O valor nutricional, a proteção imunológica e a redução do risco de contaminação contribuem para a diminuição da morbimortalidade infantil por varias alterações fisiológicas como diarreia e por infecção respiratória; evidência crescente também sugere que a amamentação pode favorecer contra o excesso de peso e diabetes mais adiante na vida da criança (VICTORA et al., 2016).

A amamentação ainda promove, um adequado desenvolvimento da cavidade oral, resultante do exercício praticado pela criança, esse o qual faz, para que ocorra a retirada do leite através da mama (GIUGLIANI, 2000). Há também indícios de que a amamentação está relacionada ao melhor desempenho em teste de inteligência, repulsando em maiores níveis de escolaridade e crescimento de renda econômica na idade adulta (VICTORA et al., 2016).

A mãe, por sua vez, ao amamentar, proporciona a aceleração da evolução uterina reduzindo o sangramento (lóquios) pós-parto, expandindo o tempo entre as gestações e partos, diminuindo a probabilidade de desenvolvimento de alguns tipos de cânceres como de mama e de ovário, bem como o desenvolvimento de diabetes (VICTORA et al., 2016).

Em estudos já realizados foi possível verificar que após as intervenções educativas em saúde obteve-se modificação dos conhecimentos das gestantes com relação ao aleitamento materno exclusivo, o que contribui para a adoção de práticas mais apropriadas sobre como posicionar o bebê à mama e deixar o bebê mamar de acordo com as suas necessidades e que consequentemente influenciará na eficiência do aleitamento materno e na redução da mortalidade infantil (OLIVEIRA, et al, 2017).

Muito se tem discutido com relação à interação multidisciplinar dos profissionais da Saúde no contexto da amamentação, entretanto é de fundamental importância o profissional enfermeiro, o qual desempenha um importante papel, pois é ele quem vai estar diretamente se relacionando com a gestante, ou seja, é o profissional mediador de conhecimento que através de suas práticas estará incentivando a amamentação. E, por conseguinte, possibilitando um

crescimento considerável dos índices de aleitamento materno e consequentemente reduzindo danos como a mortalidade infantil, alergias e também diminuição nos números de internações hospitalares bem como redução de custos como na utilização de medicamentos e entre outros (MARINHO, M. et al. 2015).

Para que o crescimento ocorra de modo saudável, é necessário conscientizar as gestantes/ mãe para a realização das consultas para acompanhamento. E é através das consultas de pré-natais que será possível identificarem quais os conhecimentos apresentados pela gestante, quais as experiências, e crenças sociais ou familiares existentes. Também, é nas consultas de pré-natal que se promove a educação em saúde, referente ao aleitamento materno, bem como à preparação da mama, a produção eficaz do aleitamento materno e seus benefícios o que irá garantir maior efetividade durante o processo pós-parto (MARINHO, M. et al, 2015).

Para garantir a efetividade dessas ações em saúde, as mães/gestantes precisam ser sensibilizadas através da Educação Emancipatória, como ferramenta que irá possibilitar essas mulheres para a tomada de decisões diante da autonomia sobre seus conhecimentos. Deste modo no que se refere à Educação Emancipatória, a mesma é caracteriza como o ato/esforço de mobilizar, capacitar e organizar os conhecimentos tanto científicos como técnicos com base nas diferentes classes sociais. Entende-se ainda que seja necessário instigar o empoderamento diante do conhecimento, ou seja, é preciso transformar. Ainda compreende a educação emancipatória como potencializadora, e, sobretudo libertadora, onde os sujeitos manifestam suas opiniões bem como ansiedades e inquietações, proporcionando assim maior interação entre os saberes (FREIRE, 1993).

Este presente estudo tem por objetivo identificar a atribuição do profissional Enfermeiro frente ao incentivo e apoio ao aleitamento materno à luz da Educação Emancipatória como instrumento de ensino-aprendizagem nas práticas profissionais em saúde.

2 MÉTODO

O presente estudo trata-se de uma reflexão teórica acerca do tema abordado como Incentivo e Apoio ao Aleitamento Materno o qual será balizado por uma educação emancipatória, de modo a emancipar as mães/gestantes para a autonomia de seus conhecimentos relacionados à amamentação. Partindo das seguintes questões norteadoras: Quais são as estratégias utilizadas pelos profissionais Enfermeiros diante do aleitamento

materno balizada pelo uso da Educação Emancipatória, com a extrema necessidade de emancipar essas mães para autonomia sob as tomadas de decisões.

Desse modo, realizado buscas por artigos científicos, políticas, programas e manuais, disponíveis online e publicados na essencialmente na língua portuguesa, os quais abrangem o tema proposto, sem limitar ano de publicação. Os estudos foram selecionados na biblioteca Virtual de saúde (BVS), a partir das bases de dados da Literatura Latino-Americana e do Caribe (lilacs), Scientific Electronic Library Online (Scielo), Revista de Enfermagem Contemporânea e Ministério da Saúde (Brasil). Foram utilizadas as palavras-chaves: "Aleitamento Materno". "Profissional Enfermeiro". "Saúde da Mulher". "Educação".

3 EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA COMO ESTRATÉGIA DE EMPODERAMENTO NO ENSINO-APRENDIZAGEM AO ALEITAMENTO MATERMO

Quando falamos de aconselhamento em amamentação, ou seja, a educação em saúde, ela implica em ajudar a mulher a tomar decisões de forma empoderada, saber ouvir e aprender, desenvolvendo assim a confiança e a relação de apoio. É importante ressaltar que as mães sintam o interesse dos profissionais em saúde para adquirirem confiança e se sentirem apoiadas durante esse processo de amamentação (GIUGLIANI, 2000).

Foram realizados estudos a partir de atividades de educação em saúde em relação ao aleitamento materno, e evidenciou-se que estas atividades desenvolvidas puderam propiciar uma ampla troca de informações e conhecimentos, promovendo assim um momento de interação, deste modo as ações desenvolvidas favoreceram o esclarecimento de dúvidas, o surgimento de novas reflexões e a difusão do conhecimento, possibilitando os a autonomia das mesmas (CIRINO, et. al, 2016).

A troca de conhecimento entre o profissional de saúde e a puérpera ocorre, geralmente, durante as consultas de pré-natal, onde as informações devem ser externadas a elas, e apropriadas acerca da amamentação para sanar quaisquer dúvidas existentes. O profissional enfermeiro desempenha papel fundamental, sendo ele um encorajador no que esta relacionada à amamentação desde o pré-natal até o puerpério (CORDEIRO; FILHO, 2013).

O profissional enfermeiro por meio da sua relação mais próxima com a mãe e familiares pode incentivá-los, sensibiliza-los e ensina-los à promoverem o aleitamento, como sendo a principal fonte de alimento. O ato de amamentar é um processo natural, mas não é apenas considerado um "ato" instintivo, mas principalmente envolve aprendizado, e por isso requer prática e tempo para que seja realmente aprimorado (FILAMINGO et al., 2012).

Entretanto, as atividades de educação em saúde precisam estar fundamentadas no princípio da pluralidade de saberes como um instrumento possibilitador para uma troca mútua e também a reconstrução do conhecimento (FONSECA MACHADO et. al., 2014). As práticas educativas têm por propósito melhorar a qualidade de vida e saúde, assegurando assim o acesso a bens e serviços de saúde de qualidade, tendo em vista desenvolver tanto a capacidade individual quanto coletiva (BARBOSA et al., 2015).

A importância dessa interação para o apoio e o incentivo ao aleitamento materno como é importante a prática do enfermeiro, para o manejo clínico da amamentação, considerando que, ao zerar as dúvidas e dificuldades, simulando a técnica de amamentar e verbalizando com a mulher a importância das vantagens de amamentar, o enfermeiro adquire a confiança da mulher, a qual irá contribui para a sua autoconfiança e autoestima no que se refere à prática da amamentação (MERCADO, et. al, 2017).

A educação em si, compreende um ato de caráter alternativo, o qual é comprometido com as questões sociais. Ela ainda pode ser entendida como uma relação estreita entre a sociedade e o educador, utilizando do conhecimento da realidade dos sujeitos para garantir a construção de saberes inter-relacionados (CÊNIO e OTTOBELLI, 2016).

Segundo Cênio e Ottobelli (2016), a educação emancipatória dispõe da capacidade na tomada de decisões individual e em conjunto, entretanto levando em consideração o bem comum, alem disso, tem como finalidade proporcionar uma visão atenta a qual favorece para o aperfeiçoamento dos indivíduos emancipados diante da fundamentação do conhecimento acerca do assunto proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este presente estudo foi possível avaliar que importância tem as ações educativas com vistas ao aleitamento materno. O empoderamento das mulheres para esse processo é papel fundamental para a aceitação desse momento. Os profissionais enfermeiros recebem destaque nesse quesito quando se trata de aleitamento, pois são os quais estão habilitados para realizar esse ensino/aprendizagem diante da mãe, família e comunidade.

Contudo, vale ressaltar que a utilização da Educação Emancipatória como estratégia para estimular as mulheres tem se mostrado de forma efetiva, pois uma das praticas desenvolvidas neste contexto envolve uma educação libertadora, ou seja, uma educação que proporcione a interação entre profissional e individuo, alem disso garante que os conhecimentos e culturas diferentes se entrelacem nessa circunstância de forma positiva,

tornando assim um aprendizado critico e reflexivo sobre o aleitamento materno e sua importância para o binômio mamãe e bebê.

Deste modo, se faz necessário à transmissão de informações desde antes mesmo da concepção, para que as mulheres sintam-se preparadas para esse processo tão natural, ainda considera-se importante destacar as varias alterações que ocorrem durante todo ciclo gravídico, propiciando assim conhecimento e entendido sobre todas essas transformações.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. N. et al. **Prevalência de práticas educativas acerca do aleitamento materno exclusivo (AME) em Cuiabá – MT**. Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, v. 19, n. 1, 2015.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE**. Saúde da Criança: Alimento materno e alimentação complementar.** Caderno de Atenção Básica, nº 23. Brasília, 2015 Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_crianca_aleitamento_materno_cab23.pdf

BRASIL, MINISTERIO DA SAÚDE. **II Pesquisa de Prevalência de aleitamento materno nas Capitais Brasileiras e Distrito Federal** Série C. Projetos, Programas e Relatórios Brasília – DF 2009. Disponível: http://www.redeblh.fiocruz.br/media/pesquisa.pdf

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Bases para a discussão da Política Nacional de Promoção, Proteção e Apoio ao Aleitamento Materno**. Secretaria de Atenção á Saúde. Brasília- DF, 2017.

BRASIL, MINSTÉRIO DA SAÚDE. **Resolução Nº 466**. Conselho Nacional de Saúde. Brasília- DF, 2012.

CORDEIRO, T. M. S. C.; FILHO, V. F. M. **Oficina sobre aleitamento materno:** uma experiência exitosa num hospital referência em gestação de alto risco. Ensino, Saúde e Ambiente, v. 6, 2013.

FILAMINGO, B. O.; LISBOA, B. C. F.; BASSO, N. A. S. **A prática do aleitamento materno entre mães adolescentes na cidade de Dois Córregos, estado de São Paulo**. Scientia Medica, v. 22, 2012.

FONSECA-MACHADO, M. O. et al. **Educação em saúde e a prática do aleitamento materno: um relato de experiência**. Revista Baiana de Saúde Pública, v.38, n.2, p.466-476, 2014

FREIRE, Paulo, NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: Teoria e Prática em educação popular. 4º edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GIUGLIANI, Elsa Regina Justo. **O aleitamento materno na prática clínica**. Jornal de pediatria. Vol. 76, supl. 3, 2000.

MARINHO, Maykon dos Santos, ANDRADE, Everaldo Nery , ABÃO, Ana Cristina Freitas de Vilhena. **A atuação do (a) enfermeiro (a) na promoção, incentivo e apoio ao aleitamento materno**. Revista Enfermagem Contemporânea, 2015.

MERCADO, Nayara Caselato et al. **Cuidados e orientações de enfermagem às puérperas no alojamento conjunto**. Rev. enferm. UFPE on line, v. 11, n. supl. 9, p. 3508-3515, 2017. Disponível: file:///C:/Users/Rafaela/Downloads/234480-103712-1-PB.pdf

SOUZA, C. B.; SANTO, L. C, GIUGLIANI, E. R. J. **Políticas públicas de incentivo ao aleitamento materno: a experiência do Brasil**. La Santé de l'homme, v. 48, 2010.

OLIVEIRA, Camila Martins et al. **Promoção do Aleitamento Materno: intervenção educativa no âmbito da Estratégia de Saúde da Família**. Enfermagem Revista, v. 20, n. 2, p. 99-108, 2017.

OTTOBOLLI, Caroline; WEYH, Cênio Back**. Educação Emancipatória como estratégia de efetivação do controle social em conselhos municipais de saúde.** Editora CRV, 2016.

VICTORA, C. G. et al. **Breastfeeding in the 21st century: epidemiology, mechanisms, and lifelong effect**. The Lancet, [S.l.], v. 387, n. 10017, p. 475-489, 2016.

REPRESENTAÇÕES DE NATUREZA PELOS ALUNOS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL, TOCANTINS

Valdir Aquino Zitzke [1]
Edmilson Andrade Reis [2]

Grupo de Trabalho: Práticas Educativas e Formação Humana

Resumo: Na perspectiva do contexto do campo, a necessidade de se discutir problemas ambientais e sua relação com a educação mostra-se cada vez mais possível e extremamente pertinente, considerando que acentuados problemas advindos da crise ambiental global também se percebem no campo ou emergem desta realidade. Neste contexto, a representação social dos alunos sobre a natureza se fazem necessárias e fundamentais para a construção de discursos e o desenvolvimento de práticas produtivas, com base na agroecologia, para o desenvolvimento integral do ser humano. O presente estudo objetivou, por meio de uma técnica qualitativa, o desenho, identificar representações e afetos relacionados à natureza entre 82 alunos do curso Normal Médio da EFA de Porto Nacional/PRONERA com a finalidade de sensibiliza-los em relação aos problemas ambientais. Foi possível também observar indicativos da ligação intrínseca entre os alunos e a 'vida', sendo inevitável notar o elo topofílico e biofílico entre eles e a natureza. Verificamos que exercícios desse tipo contribuam para a construção de outra relação – mais respeitosa e afetiva – com a natureza e a vida em todas as suas manifestações.

Palavras-chave: Representação social, educação, natureza.

REPRESENTATIONS OF NATURE BY PUPILS OF THE SCHOOL AGRICULTURAL FAMILY OF PORTO NACIONAL, TOCANTINS

Abstract: In the light of the context of the field, the need to discuss environmental problems and your relationship with education is increasingly possible and extremely relevant, whereas accented comprehensive environmental crisis of problems also realize in the field or emerge from this reality. In this context, the social representation of the students about nature are necessary and fundamental to the construction of discourse and the development of productive practices, based on Agroecology, for the integral development of the human being. The present study aimed to, through a qualitative technique, drawing, identify representations and nature-related affections between 82 students in the Normal course of the EFA of Porto Nacional/PRONERA in order to sensitize them about the environmental problems. It was also possible to observe indications of intrinsic connection between the students and the ' life ',

[1] Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: vazitzke@hotmail.com.
[2] Aluno do Programa de Mestrado em Geografia. Campus de Porto nacional, Universidade Federal do Tocantins. E-mail: paulista.to@hotmail.com.

being inevitable notice the topofílico and biofílico link between them and the nature. We note that exercises of this type contribute to the construction of another relationship – more respectful and affective – with nature and life in all its manifestations.

Key words: Social Representation, Education, Nature.

1 INTRODUÇÃO

As representações sociais do meio ambiente, assim como os valores atuais que contemplam as relações humanas com o meio ambiente, tem sido foco de pesquisas por parte de órgãos governamentais e educadores, sensibilizados com a importância da educação ambiental no Brasil.

REIGOTA (1995, p.23), ao examinar as definições de meio ambiente fornecidas por especialistas de diferentes áreas cientificas, conclui que não existe um consenso sobre o que seja meio-ambiente por parte dos membros da comunidade científica e que existem diferentes representações do objeto, que são distintamente compartilhadas por diferentes grupos sociais.

O diálogo com a natureza se iniciou com a própria humanidade, e as diversas representações sociais da natureza podem ser rastreadas nas contribuições de origem filosófica, histórica e sociológica.

Alguns autores, como LENOBLE (1969, p.45), por exemplo, argumentam que a natureza é sempre pensada, e que várias representações da natureza se sucederam na cultura ocidental.

O geógrafo SIMMONS (1993, p. 21) traz-nos uma contribuição que reforça a percepção de um caráter construtivo, por parte do sujeito preceptor, em relação ao conceito de natureza e de meio ambiente. Antes do século XX, o uso da palavra natureza, como definidora do entorno, era coletivamente compartilhada e amplamente utilizado. O mesmo autor reconhece que a noção de problemas ambientais é bastante recente, assim como as preocupações sobre a degradação ambiental e o esgotamento de fontes. Assim, o conceito de meio ambiente é próprio do século XX e envolvem preocupações, noções e práticas que são particulares desta época e que caracterizam o pensamento e a ética ecológica.

Para a sociedade contemporânea, o ambiente físico, natural, e social é composto, fundamentalmente, de imagens que são continuamente acrescentadas e/ou descartadas e o processo de sua representação envolve a codificação em uma categoria específica. A representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes.

2 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL COMO FORMA DE CONHECIMENTO

É importante recorrer ao vernáculo como ponto de partida para percebermos entendermos as representações sociais como uma teoria do conhecimento. Com exceção do sentido jurídico do termo, o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1975, p.145) define representação como o "conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento"; é, em resumo, a "reprodução daquilo que se pensa" (FERREIRA, 1975, p. 145). Aqui percebemos que a ênfase se situa na natureza do conhecimento e na possibilidade da apreensão da realidade e, uma vez que sendo definidas como formas de conhecimento prático, as representações sociais inserem-se mais especificamente entre as correntes que estudam o conhecimento do senso comum, provocando uma ruptura com as vertentes clássicas das teorias do conhecimento, que abordam o conhecimento como saber formalizado.

O termo 'Representação Social' (RS) foi cunhado por Moscovici em 1961 e se constituiu numa teoria sobre a produção dos saberes sociais, especialmente dirigida aos saberes que se produzem no cotidiano e que pertencem ao mundo vivido (JOVCHELOVITCH, 1998, p. 24).

As representações sociais são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. Constituem-se, portanto, em formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos — imagens, conceitos, categorias, teorias —, mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Deste modo, as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção. Ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam (JODELET, 1985, p.46).

A representação é uma construção do sujeito enquanto sujeito social são sempre construções contextualizadas e produtos das condições em que surgem e circulam e, neste contexto, a exteriorização afeto é um elemento importante a ser considerado. Segundo Jodelet (1985, p.35), as representações sociais devem ser estudadas "articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas

intervêm". Ao abrir espaço para a subjetividade, o estudo das representações traz para o centro da discussão a questão do afeto, pois elas não são meras expressões cognitivas, mas permeadas, também, pelo afeto.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO MEIO AMBIENTE PARA A EDUCAÇÃO

Além da teoria, as representações sociais propiciam métodos e trabalho de pesquisas que podem ser aproveitados em diversas áreas do conhecimento, permitindo-nos abordar a historicidade do espaço, seus conteúdos e formas, além de compreender diferentes discursos.

A partir do início da década de 1970, o campo semântico associado à palavra ambiente ampliou a sua dimensão e propiciou a emergência de muitos termos para palavra natureza. Souza et al. (2003, p. 34) alegam que a crise ambiental "é um reflexo da própria crise civilizatória, marcada pela ausência de uma postura ético-técnico-científica que ordene a relação entre homem e natureza".

Moscovici (1977, p. 35) defende o conceito de que sociedade e natureza não são termos opostos e, portanto, não podem ser pensados como uma oposição. Este autor se insurge diante dessa dicotomia quando percebe que desde o século XVIII o nosso entendimento sobre natureza e sociedade tem sido estruturado considerando estes termos como polos opostos e irreconciliáveis. Natureza e sociedade não se excluem mutuamente. A natureza compreende-nos, em decorrência da nossa intervenção. A sociedade existe por toda a parte: ela não nasceu com o homem e nada nos permite supor que desapareça conosco (MOSCOVICI, 1977, p.54).

Se concebermos as relações sociedade-natureza como relações de trocas diversificadas ao longo do tempo e das sociedades, e não de oposição, isso nos permitirá conceber a natureza e a sociedade como únicas. Para Moscovici (1977, p. 58), os seres humanos evoluíram concomitantes ao processo de transformação da natureza.

Especificamente em relação ao termo meio ambiente, Reigota (2002, p. 22) pondera que "[...] nas representações sociais podemos encontrar os conceitos científicos da forma como foram aprendidos e internalizados pelas pessoas [...]" e, ao dialogar com algumas definições científicas sobre meio ambiente ou natureza, oriundas de outras áreas do conhecimento, como a ecologia, a geografia e a psicologia, conclui que as representações sociais sobre o meio ambiente e natureza possuem caráter difuso e diverso, inexistindo um consenso entre elas. Este fato evidencia a convivência de uma diversidade de representações acerca do meio ambiente e da natureza, o que representa a variedade de significados que essas

representações podem abarcar de acordo com o meio social em que elas são apreendidas e analisadas.

Neste sentido, acreditamos que o estudo das representações sociais de natureza apresenta-se como um campo produtivo para a aquisição de conhecimento, reflexão e reflexão dos diferentes olhares, valores, interesses, posições e práticas próprias dos diferentes grupos sociais sobre a natureza (SILVA et al., 2005, p.12).

Quanto à perspectiva da natureza, a representação social de professores em formação se torna necessária para entender como os futuros educadores do campo estão captando e interpretando as questões ambientais, e principalmente como pensam e agem em situações concretas de sua realidade do campo, ou seja, em seus diálogos e ações cotidianos (BARCELOS e NASCIMENTO-SCHULZE, 2002, p.45), atribuindo significados a um dado objeto que desejam conhecer e com o qual querem se relacionar, fazendo com que este objeto venha a tornar-se uma 'realidade social', por representação que fazem dele.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E MEIO AMBIENTE

Na perspectiva do contexto do campo, a necessidade de se discutir problemas ambientais e sua relação com a educação mostra-se cada vez mais possível e extremamente pertinente, considerando que acentuados problemas advindos da crise ambiental global também se percebem no campo ou emergem desta realidade.

Na práxis pedagógica, a dimensão ambiental tem como meta a aprendizagem que motivará o indivíduo a reconhecer, valorizar e compreender melhor a natureza, buscando novas formas de relacionamento, pautado no princípio do respeito e integração ambiental.

Em contrapartida, existe por parte das escolas, a necessidade de inserir como conteúdo obrigatório o tema meio ambiente, conforme está preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (1997). Na Escola Família Agrícola de Porto Nacional este tema é recorrente em todos os níveis e momentos, integrando a própria proposta pedagógica, pois se constituiu num dos pilares das EFA's, enquanto condição para desenvolvimento sustentável e meio necessário ao avanço e rompimento de posturas humanas equivocadas, atreladas a práticas conservadoras.

Neste contexto, a representação social dos alunos sobre a natureza se fazem necessárias e fundamentais para a construção de discursos e o desenvolvimento de práticas produtivas, com base na agroecologia, para o desenvolvimento integral do ser humano. Reconhecer como os alunos se percebem ou não pertencentes à natureza e ao seu meio

ambiente imediato contribui para o entendimento de como a natureza é apropriada pelas famílias no seu cotidiano nas mais diferentes maneiras e possibilidades. Da mesma forma, contribui para o entendimento de como os problemas ambientais são percebidos e resolvidos, ou não, pelas famílias.

5. O CONTEXTO DA PESQUISA

A Escola Família Agrícola de Porto Nacional pertence à rede CEFFAS (Centros de Formação Familiar por Alternância), é uma modalidade de Educação do Campo originada na França em 1935, que tem uma pedagogia própria – A Pedagogia da Alternância – e hoje está presente nos cinco continentes. Chegou ao Brasil em 1969 e atualmente estão em funcionamento em 21 estados, com um número aproximado de 200 escolas, quatro destas no Estado do Tocantins sendo em Porto Nacional, Esperantina, São Salvador e em Colinas do Tocantins.

A EFA de Porto Nacional está localizada na cidade de mesmo nome, na região central do estado, distante 62 km da capital, Palmas. Esta EFA nasceu da discussão entre a ONG COMSAÚDE (Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação), e os trabalhadores (as) do campo dessa região e suas organizações (Sindicato e Associações) e, também, com os poderes públicos estadual e municipal.

A COMSAÚDE é uma organização não governamental fundada em 10 de junho de 1969, com objetivo de contribuir com a organização popular na luta pelos seus direitos e vem atuando, ao longo destes 47 anos, nas seguintes atividades: assessoria a sindicatos, associações e ao movimento popular em geral; saúde, educação, cultura, práticas alternativas, creche para crianças desnutridas, comunicação, apoio e animação a comunidades e grupos alternativos.

Apesar das dificuldades conseguiu, em dezembro de 1993, reunir e matricular 30 estudantes, de ambos os sexos, formando a primeira turma da Escola Família Agrícola de Porto Nacional. Atualmente a EFA de Porto Nacional atende alunos no ensino fundamental, no ensino médio técnico em agroecologia todos em regime de Alternância, além de oferecer a terceira turma de Normal Médio e Técnico em Agroecologia no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) nos meses de janeiro e julho.

A EFA mantém convênio com a Prefeitura de Porto Nacional e com a Secretaria de estado da Educação para assegurar a manutenção de seus monitores/professores e pessoal

técnico (técnicos agrícolas e engenheiros agrônomos), além de parcerias com Sindicatos Rurais, Associações de Assentados e Reassentados, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) entre outros movimentos ligados a questão do campo, meio ambiente e direitos humanos.

No ano letivo de 2016 foram matriculados 396 estudantes de ambos os sexos, na faixa etária de 10 a 50 anos de idade, provenientes de famílias que são: assentadas de reforma agrária, reassentadas, empregadas rurais, meeiras, quilombolas, proprietárias de pequenas propriedades familiares, servidores públicos e outros profissionais que vivem no campo num raio de 6 a 800 km.

Os estudantes são provenientes de 23 municípios, dentre eles: Porto Nacional, Brejinho de Nazaré, Nova Fatima, Miracema do Tocantins, Rio Sono, Caseara, Chapada da Natividade, Palmas, Monte do Carmo, Ponte Alta do Tocantins, Pium, Esperantina, Nova Rolândia, Oliveira de Fátima, Cristalândia, Silvanópolis, Novo Acordo, Araguatins, dentre outros, em fim há representações praticamente de todas as regiões do estado.

Atualmente os monitores da EFA têm percebido algumas mudanças significativas dessa juventude que chega à EFA. Esta nova demanda caracteriza-se pela inexistência ou pouco vínculo com o trabalho na terra, o desrespeito às normas, amplo acesso e uso das tecnologias de comunicação e multimídias, a forte "urbanização" devido aos movimentos migratórios das famílias das periferias para zona rural através da luta pela terra, grande importância ao consumo e desvalorização da preservação e manutenção ambiental.

A proposta pedagógica da escola busca contemplar os espaços formativos: família, comunidade e centro educativo EFA; os diversos formadores (estudantes, educadores, família, outros profissionais) e os diferentes tempos formativos. A mesma atende as bases legais da Constituição Federal e a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, com a Base Nacional Comum e avança na parte diversificada atendendo a educação para o trabalho e para a cidadania. Para isso, realiza projetos nas atividades práticas e utiliza os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da alternância.

A Pedagogia da Alternância é compreendida como um processo formativo que considera uma diversidade de espaços, tempos e formadores. Na EFA de Porto Nacional a alternância integrativa é semanal – uma semana de formação no centro educativo – EFA, alternando com uma semana de formação na família e comunidade. Este processo é articulado por meio dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância.

As atividades pedagógicas das EFA's são construídas pela comunidade escolar, em momentos de participação dos estudantes, das famílias, dos parceiros e dos monitores. É neste espaço que a escola é pensada, repensada e adequada às necessidades das comunidades camponesas. A Escola Família Agrícola de Porto Nacional segue essa organização, sendo que suas atividades são entendidas como:

1) Atividades de organização local da proposta pedagógica, construída pela equipe da escola, com a participação das famílias, estudantes e parceiros;
2) Instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, trabalhados pelos estudantes.

O presente estudo objetivou, por meio de uma técnica qualitativa, o desenho, identificar representações e afetos relacionados à natureza entre 82 alunos do curso Normal Médio da EFA de Porto Nacional/PRONERA com a finalidade de sensibiliza-los em relação aos problemas ambientais. A idade dos alunos variou entre 16 e 42 anos, caracterizando a fase de desenvolvimento denominada por Piaget como operatório formal, devendo o aluno apresentar a capacidade de formar esquemas conceituais abstratos, criticar os sistemas sociais, propor novos códigos de conduta e construir os seus próprios valores, adquirindo sua autonomia.

O estudo foi desenvolvido na disciplina de Didática e teve um caráter exploratório e um enfoque qualitativo, caracterizando-se como uma pesquisa participante. Essa alternativa nos pareceu a mais adequada ao objetivo proposto, uma vez que envolveu uma verificação dos elementos subjetivos dos alunos. Como ferramenta para a coleta de dados foi utilizada a elaboração de desenhos da natureza, escolhida com o objetivo de tornar "visíveis" os pensamentos, as opiniões e os sentimentos sobre as realidades perceptíveis para eles em relação à Natureza.

Para a dos Desenhos, foram formadas duas categorias para pontuar a descrição e a interpretação dos dados: (1) noção de pertencimento à natureza (inserção de si no desenho); e (2) visão naturalista da natureza (representação da natureza somente como ambiente natural).

A obtenção dos resultados se deu a partir do desenho individual, no qual cada estudante fez a sua representação sobre a natureza em uma folha de papel sulfite, dispondo de lápis preto e lápis de cores variadas.

Sendo o desenho uma interpretação que cria relações, constrói símbolos e revela conceitos (GOLDBERG; YUNES; FREITAS, 2005, p.11), uma representação do mundo vivido resulta da maneira como o aluno "substitui" os elementos concretos com os quais interage.

6. ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS

A partir dos desenhos elaborados foram definidos, inicialmente, três categorias de elementos representados: os biológicos e os geofísicos (naturais) e os sociais (construídos pelo ser humano). Isolando-se estes elementos, verificamos que alguns deles predominaram em todos os desenhos (100%): sol, árvores (com ou sem fores e/ou frutos) e nuvens. Outros elementos como água e flores, apareceram em 79 % dos desenhos. Estes elementos aparecem nas Figuras 1 e 2, a seguir.

Figuras 1 e 2: Representação de elementos naturais.

Fonte: Alunos EFA/PRONERA, 2016.

Sobre a manifestação de significados da vida afetiva no desenho infantil, Di Leo (1985, p.12) constata que as figuras de árvores, flores e o sol (elementos encarados com naturais) aparecem como expressão da necessidade de luz, natureza e um mundo que vai além do lar. Em conversas com os alunos, pudemos perceber o significado afetivo de tais elementos relacionados a lembranças pessoais que remetem à sua delicada interação com o mundo.

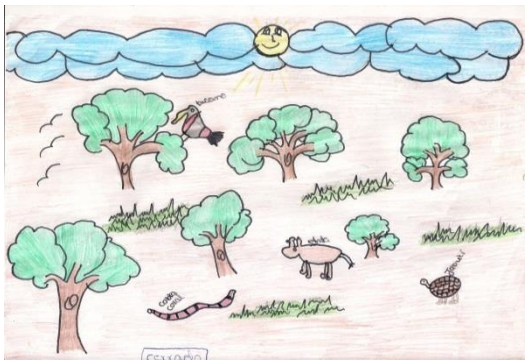
Neste momento, podemos afirmar que predomina a visão naturalista de natureza entre os alunos uma vez que a natureza representada constituía-se, predominantemente, de elementos biológicos ou biofísicos (naturais). Apenas quatro desenhos apresentaram o mesmo elemento social, a casa (Figura 3), que faz parte tanto do contexto familiar quanto social, além de remeter à condição do "eu", identidade, personalidade. Neste sentido, praticamente inexiste o sentido de pertencimento dos alunos à natureza.

Figura 3: Representação da casa.

Fonte: Alunos EFA/PRONERA, 2016.

Os demais elementos representados, também biológicos ou biofísicos foram: aves (de todos os tipos), mamíferos (aqueles observados no seu cotidiano da comunidade rural), peixes (representando uma atividade produtiva, o extrativismo animal, ou a sua utilização como alimento), insetos (predominando as borboletas) e flores coloridas, como podem ser observados nas Figuras 4 e 5.

Figura 4: representação de aninais observados na sua região.



Fonte: Alunos EFA/PRONERA. 2016.

Figura 5: Representação de elementos biológicos.

Fonte: Alunos EFA/PRONERA, 2016.

Em conversas com os alunos, questionados sobre o colorido das flores e também das borboletas nos desenhos, estas carregavam o valor simbólico e afetivo de "colorir" a vida dura do campo, dar leveza à vida, representar o lado belo, apesar das dificuldades. Vale ressaltar que os desenhos das alunas eram muito mais elaborados e coloridos, carregados de simbolismos e afetividade do que os desenhos dos alunos. O desenho, enquanto representação e linguagem, expressa a dimensão psíquica dos alunos e exige uma análise individual, considerando a sua história de vida, o que não foi o caso deste estudo.

Além disso, a presença de nuvens, sol e água (seja na forma de rio, cachoeira ou lado) expressam o ciclo da água, base de sustentação da vida em todas as suas manifestações, como se pode observar na Figura 7.

Figura 7: Representação de elementos do ciclo da água.

Fonte: Alunos EFA/PRONERA, 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão ambiental precisa ser compreendida como um produto da intervenção da sociedade sobre a natureza e diz respeito não apenas aos "problemas relacionados à natureza", mas às problemáticas decorrentes da ação social.

A humanidade tem feito alguns progressos, porém, ainda nos encontramos muito longe de encontrar soluções efetivas para o complexo problema que temos em mãos. Contudo, a simples compreensão da natureza como um imenso ciclo organizado no qual se insere a nossa própria espécie pode em muito ajudar a recuperar um novo sentido de liberdade, mais solidária e menos egoísta e voltada à harmonia do universo.

Como se pretendeu mostrar aqui, todo o trabalho com os alunos, futuros professores das escolas do campo, participantes do estudo buscou fazê-las externalizar e, até mesmo, recriar significados sobre os objetos e seres que elas entendiam como sendo "natureza". Foi possível também observar indicativos da ligação intrínseca entre os alunos e a 'vida', sendo inevitável notar o elo topofílico e biofílico entre eles e a natureza. Medir "cientificamente" os resultados dos esforços neste tipo de trabalho de sensibilização não é uma tarefa tão fácil e, para tanto seria necessário um tempo bem maior de acompanhamento e intervenção junto aos alunos. No entanto, tomando por base as referências consultadas, bem como a certeza de que alguns valores diferentes destes que predominam hoje em nossa sociedade precisam ser apresentados aos futuros professores, acreditamos que exercícios desse tipo contribuam para a construção de outra relação – mais respeitosa e afetiva – com a natureza e a vida em todas as suas manifestações.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, V. H. L.; NASCIMENTO-SCHULZE, C. M. O texto literário e as representações sociais. **Revista Ciências Humanas**, v. 1, n. 1, p. 259-268, 2002. (Série Especial. Representações Sociais. Questões Metodológicas).

Di LEO, J. H. **A interpretação do desenho infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
GOLDBERG, L. G.; YUNES, M. A. M.; FREITAS, J. V. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, jan./abr. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a11.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2010.

HUTCHISON, D. **Educação ecológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
JODELET, D., 1985. La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. In: **Psicologia Social** (S. Moscovici, org.), pp. 469-494, Barcelona: Paídos.

_____ , 1989. Représentations sociales: un domain en expansion. In: JODELET, D. (org.). **Les Représentations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France.
JOVCHELOVITCH, S. Representações Sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. **Psicologia e Sociedade**, v. 10, n. 1, p. 54-68, 1998.

LOUREIRO, C. F.; AZAZIEL, M.; FRANCA, N. **Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação**. Rio de Janeiro: Ibase/Ibama, 2003.
MONTOVANI, W. Relação homem e natureza: raízes do conflito. **Gaia Scientia**, São Paulo v 3, n. 1, p. 3-10, 2009.

MOSCOVICI, S. **Sociedade contranatura**. Lisboa: Teorema/Bertrand, 1977.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24 ed. Forense Universitária, 2003.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, L. M. A.; GOMES, E. T. A.; SANTOS, M. F. S. Diferentes olhares sobre a natureza: representação social como instrumento para educação ambiental. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 41-51, 2005.

SILVA, A. T. **O campo epistemológico da educação ambiental: o dualismo homem/natureza e o paradigma da complexidade**. 301 p. Tese de Doutorado não publicada. Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SIMMONS, I. G. **Interpreting Nature: Cultural construcions of the Environment**. London: Routledge, 1993.

SOUZA, C. R. et al. Representações sociais sobre os sistemas de gestão ambiental: uma análise em agroindústrias do setor lácteo sul-mineiro. **Revista de Administração da UFLA**, v. 5, n. 1, p. 34-48, 2003.

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA EFETIVAÇÃO DO CONTROLE SOCIAL: PONTO DE VISTA DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE

Valéria Rheinheimer[1]

Caroline Ottobelli Getelina[2]

Resumo: O controle social e/ou participação da comunidade é uma forma de compartilhamento de gestão, sendo esse um direito garantido constitucionalmente e, também, um dos princípios norteadores do Sistema Único de Saúde. Diante disso, criou-se instâncias deliberativas para participação, as quais apresentam-se como Conselhos e Conferências em Saúde. Porém, é necessário que a população conheça os seus direitos e seja estimulada a atuar junto a esses espaços. Portanto, destacamos ser importante utilizar a comunicação emancipatória, a fim de promover a emancipação dos sujeitos dentro da sociedade. O objetivo deste estudo é compreender quais as estratégias de comunicação emancipatórias são desenvolvidas pelos e com os profissionais atuantes nas Estratégias de Saúde da Família para efetivação do controle social. Para a coleta de dados, utilizamos uma entrevista semiestuturada de caráter qualitativo junto aos profissionais atuantes nas ESFs de Frederico Westphalen. Como resultado percebemos que o exercício do controle social ainda apresenta fragilidades e para modificar essa realidade acreditamos ser necessário um melhor conhecimento sobre o SUS, por parte da população, profissionais de saúde, conselheiros e gestores. Pretendemos com este estudo oferecer momentos de reflexão e identificação de falhas na prestação de serviço em relação ao tema, para que assim ocorram melhorias, se necessárias.

Palavras-chave: Participação da comunidade. Políticas públicas. Comunicação.

EMANCIPATORY COMMUNICATION STRATEGIES FOR THE EFFECTIVENESS OF SOCIAL CONTROL: VIEWPOINT OF HEALTH PROFESSIONALS.

Abstract: The social control and / or participation of the community is a form of management sharing, being this a constitutionally guaranteed right and also one of the guiding principles of the Unified Health System. In view of this, we have created deliberative instances for participation, as Health Councils and Conferences. However, it is necessary for the population to know their rights and be encouraged to work in these spaces. Therefore, it is important to use emancipatory communication in order to promote the emancipation of individuals within society. The objective of this study is to understand which emancipatory communication strategies are developed by and with professionals working in Family Health Strategies to achieve social control. For the data collection we used a semi-structured interview, of a

[1] Acadêmica do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen. PIIC/URI. E-mail: valeria._.p@hotmail.com.

[2] Enfermeira Mestre em Educação. Professora do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen. E-mail: caroline@uri.edu.br.

qualitative nature, together with the professionals working in the ESFs of Frederico Westphalen. As a result it was noticed that the exercise of social control still presents weaknesses and to modify this reality we believe that a better knowledge about the SUS is necessary for the population, health professionals, counselors and managers. For the data collection we used a semi-structured interview, of a qualitative nature, together with the professionals working in the ESFs of Frederico Westphalen. As a result it was noticed that the exercise of social control still presents weaknesses and to modify this reality we believe that a better knowledge about the SUS is necessary for the population, health professionals, counselors and managers. We intend with this study to offer moments of reflection and identification of failures in the provision of service in relation to the theme, so that improvements may occur, if necessary.

Keywords: Community Involvement. Public policy. Communication

1 INTRODUÇÃO

O controle social é uma forma de compartilhamento de poder de decisão entre o Estado e a sociedade. A participação popular na gestão pública é um direito assegurado pela Constituição Federal, permitindo que os cidadãos não só participem da formulação das políticas públicas bem como o exercício das mesmas, mas também, fiscalizem de forma permanente a aplicação dos recursos públicos (BRASIL, 2017).

A participação popular é um dos princípios norteadores do Sistema Único de Saúde - SUS, que teve início a partir da Constituição Federal do Brasil em 1988. Este sistema é regulamentado pela Lei Orgânica em Saúde de número 8.080/90 e a lei de número 8.142/ 90 esta última que dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do SUS e outras providências. (BRASIL, 1990)

Diante da necessidade de reformular alguns aspectos importantes da lei 8.080/90, foi instituído em 2011 o decreto n° 7.508 que regulamenta a lei orgânica em saúde no que diz respeito á organização do SUS, planejamento e também têm por objetivo garantir mais transparência, lutando e propiciando para que ocorra um controle social mais ativo. (BRASIL, 2011; BRASIL, 2013)

A Constituição Federal também previu a institucionalização de instâncias deliberativas na organização e funcionamento das politicas públicas, as quais apresentam-se como Conselhos e Conferencias de Saúde, onde hoje, constituem os principais espaços para o exercício da participação e do controle social. (BRASIL, 2013).

Após enfrentar um longo período de ditadura e um controle autoritário sobre os aspectos que dizem a respeito à gestão, a participação social ganhou força, de fato, a partir da realização da 8° Conferência Nacional de Saúde, sendo neste momento que a sociedade foi

convidada a participar e ocupar um espaço do qual tinha por direito. Além disso, essa conferência foi um grande marco para o SUS, onde a partir da realização da mesma, várias diretrizes e princípios começaram a ser debatidos e oferecidos de maneira igualitária a todos os envolvidos: gestores, profissionais da saúde e população em geral. (BRASIL, 2013)

> "A partir de então, a atuação da sociedade no sistema de saúde ganhou uma nova dimensão. A participação social foi ampliada, democratizada e passou a ser qualificada por "controle social". Controle da sociedade sobre a política de saúde. Com isso, a lógica tradicional do controle social exercido exclusivamente pelos governos era invertida. A sociedade começou, efetivamente, a participar da gestão do sistema de saúde. A população, por meio dos Conselhos de Saúde, passou a exercer o controle social. "(BRASIL, 2013, p. 40)

O controle social apresenta-se como um importante método de democratização, o qual visa eliminar as formas autoritárias de gestão em saúde, bem como buscar a transparência de informações e maior participação da população em questões decisórias. Uma das propostas de democratização é o funcionamento dos conselhos de saúde que foram instituídos nas três esferas do governo. (BRASIL, 2013; ROLIM et al, 2013)

A Lei nº 8.142/90 estabelece que os Conselhos de Saúde devem ser compostos por representantes do governo, prestadores de serviço, profissionais da saúde e usuários, garantindo as seguintes proporcionalidades: 50% representa os usuários; 25% representa governo/prestadores de serviços e 25% representa os profissionais da saúde. Os conselhos atuam na defesa dos princípios do SUS, avaliam projetos/programas de saúde, formulam estratégias e avaliam o funcionamento e organização do SUS, além de outras atribuições. (BRASIL, 1990; BRASIL, 2013)

Embora esteja prevista na lei, a participação social é um processo, em permanente construção e, por muitas vezes, depende de ampla mobilização da comunidade na defesa de seus direitos. (ROLIM et al 2013). Diante disso, a Política Nacional da Atenção Básica estabelece como um dos seus princípios o estímulo á participação popular, determinando também, que essa é uma responsabilidade de todas as esferas de governo. (BRASIL, 2012)

Além disso, para que o exercício do controle social seja efetivado com excelência tal processo deve passar por estratégias de educação de caráter emancipatório. Consideramos como estratégia de educação emancipatória a criação de uma cultura de base democrática e solidária, baseada na liberdade, no que se refere a uma construção de caráter coletivo pela busca de direitos fundamentais. (OTTOBELLI et al, 2016).

> "A educação é um direito de todos, garantido constitucionalmente, no entanto, o que se busca atualmente é que a educação promova a emancipação dos sujeitos dentro de uma sociedade muitas vezes excludente e que os induz a não exercerem

> posicionamentos próprios. Assim, com a não manifestação de opiniões e pensamentos próprios, torna-se difícil a construção de uma sociedade participativa, que luta pelos seus direitos." (OTTOBELLI et al, 2016, p.27)

É na busca de uma participação efetiva da população na gestão deste sistema que os profissionais devem abordar uma linguagem onde através dela forneça autonomia aos usuários, favorecendo assim o seu envolvimento. Os profissionais da saúde são aqueles que encontram-se mais próximo da população, devido a isto, estes devem incentivar a participação da comunidade.

Segundo Arantes et al (2007) os profissionais enfermeiros podem se destacar nesse cenário, favorecendo para que haja um controle social mais efetivo, em especial, aqueles profissionais que atuam nas Estratégias de Atenção Básica, pois são estes que encontram-se mais próximos a população. Além disso, o enfermeiro é responsável por desenvolver diversas atividades em seu campo de trabalho, dentre as quais destaca-se as atividades de caráter educativo, a qual pode contribuir para o conhecimento da comunidade em relação ao controle social.

Para o filósofo Habermas, o processo de democratização vai além da disposição de espaços para a participação social e sim condiz ao envolvimento do sujeito nesse âmbito político – social. É essa participação que propicia á prática de democracia, uma vez que, somente através do envolvimento que o sujeito irá adquirir sua identidade própria e se auto compreender. (ANGELICO, 2015)

Portanto, para que ocorra de fato um envolvimento e/ou interações sociais, se faz necessário o uso da linguagem/comunicação, sendo esses os aspectos essenciais para que possa haver um entendimento entre os sujeitos envolvidos. É, portanto, através do uso da comunicação que o individuo irá adquirir autonomia, baseado no seu envolvimento nas relações comunicativas com os outros. (ANGELICO, 2015).

Diante dessas considerações, o presente projeto de pesquisa tem com objetivo compreender quais as estratégias de comunicação emancipatórias são desenvolvidas pelos e com os profissionais atuantes nas Estratégias de Saúde da Família com relação ao exercício do controle social em saúde.

2 METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa a qual foi desenvolvida junto aos profissionais atuantes nas Estratégias de Saúde da Família do Município de Frederico Westphalen, os quais compreendem enfermeiros, médicos, técnicos de enfermagem e agentes comunitários de saúde, totalizando 18 sujeitos. A amostra trabalhada foi aleatória simples, por meio de um sorteio.

Optamos em desenvolver este estudo junto às ESFs do município de Frederico Westphalen, por este ser um município polo regional, cede da 19ª Coordenadoria Regional de Saúde e ser um dos municípios de maior índice de Desenvolvimento Humano – IDH de sua região.

Para a coleta de dados, fizemos uso da técnica de entrevista semiestruturada e para a análise de dados, utilizamos a técnica de Análise Temática. Conforme Minayo (2007), na Análise Temática busca-se descobrir os núcleos de sentido que compuseram as falas dos participantes nos vários momentos.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de ética em Pesquisa sob o CAAE: 53271116.8.0000.5352, sendo respeitada a Resolução 466/12.

Para fins de análise de dados foram criadas categorias que orientaram a análise de resultados, quais sejam: das dificuldades para trabalhar com a temática controle social; das estratégias de comunicação emancipatória utilizadas pela equipe para estimular a comunidade para o exercício do controle social e; das estratégias de comunicação emancipatória utilizadas para estimular a equipe para o exercício do controle social.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Das dificuldades para trabalhar com a temática controle social

Para que possa existir uma participação popular efetiva e para que ocorra de fato a prática do controle social, deve haver um processo concomitante entre as esferas responsáveis. (COTTA et al, 2010) A falta de adesão ao exercício do controle social advêm de problemas como o desconhecimento e desinformação da população em relação ao tema, o que segundo Busana et al (2015) reflete de maneira negativa e prejudica a atuação dos mesmos, conforme é relatado na seguinte fala:

> *E ás vezes falta o conhecimento deles para poder participar, ás vezes eles não tem aquela informação de que isso é importante, então eles derrepente não buscam saber. Eu acho que se fosse mais anunciado eles iriam participar mais. (P15).*

Os Conselhos em Saúde são instâncias disponíveis para a população para que possam ser discutidas e resolvidas algumas questões que afetam a saúde da população em geral, porém o que se espera destes conselhos é que eles forneçam para essa comunidade, informações necessárias para que a população participe dos encontros e reuniões realizadas. (SHIMIZU et al 2015) Sendo que a maneira como a comunidade visualiza os Conselhos, influencia na participação dos usuários bem como, no exercício do controle social. (COTTA et al, 2010)

O Brasil viveu por anos em uma sociedade regida pela ditadura militar e com o intuito de mudar esta realidade ocorreram várias lutas sociais e politicas. (OLIVEIRA; PINHEIRO, 2010). Porém, este período de ditadura ainda reflete na maneira como a população participa na gestão em saúde, onde muitas vezes os próprios usuários fornecem espaço para que outras pessoas tomem decisões importantes e que os dizem respeito. (FERRETI, et al, 2016)

> *Eles não estão muito engajados, eles estão, sei la, não tem muita vontade de participar. (P1)*

> *Acho que a comunidade ela ainda não é participativa, ela sabe que existe, ela sabe que tem esse órgão, que tem as entidades que tu pode ir a procura dos seus direitos, ir lá relatar, denunciar, enfim, mas ela ainda não é encorajada assim, por uma cultura ainda, eu acredito que a nossa comunidade, nosso povo mesmo não tem essa cultura de participar em decisões. (P2).*

Deste modo, para que haja uma participação mais efetiva é necessário que os conselhos transformem suas formas de atuar, buscando estarem mais próximos da comunidade. A utilização de uma comunicação adequada favorece para que ocorra essa aproximação, pois muitas vezes, aquelas pessoas que buscam participar, se sentem incapazes de ocupar esses espaços devido ao fato de não compreenderem algumas linguagens técnicas utilizadas. (FERRETTI et al 2016)

Outro aspecto que pode ocasionar o distanciamento da população nos processos decisórios da saúde é a falta de capacitações e treinamentos para os profissionais, o que causa falhas e lacunas na prestação da assistência. De acordo com Geraldi et al (2012) os trabalhadores ocupam um papel muito importante na concretização dos princípios e diretrizes do SUS, devendo estes ser conhecedores do próprio sistema para assim estarem habilitados a incentivar e educar a comunidade em geral. Diante disso, observa-se que os processos de capacitação são fundamentais no entanto, conforme nos é relatado abaixo:

> *Separadamente, a gente nunca teve assim uma capacitação com todos, com o grupo todo trabalhando sobre o mesmo assunto, tendo a mesma capacitação [..]. Mas não foi trabalhado conosco somente a temática controle social, são coisas que são abordadas nas capacitações, mas não é focado nisto. (P13)*

Sendo assim, para que as organizações que dispõem de espaço para o exercício do controle social estejam preparadas para dar subsídio à participação popular é necessário que os representantes estejam capacitados e qualificados de maneira adequada sobre este tema, pois só assim estes órgãos irão ter resultados que coincidam com os princípios do controle social. (CICONELLO, 2008)

Habermas afirma em suas teorias que o cenário atual em que a sociedade vive reflete no modo em que as pessoas se manifestam e/ou participam, pois estes envolvem processos que dominam o modo de agir dos sujeitos. Os aspectos políticos e culturais influenciam no que diz respeito à educação, onde hoje, não há mais uma busca constante pela libertação do sujeito, e sim pela preparação para que estes estejam capacitados para o mundo do poder. (MUHL 2011)

Apesar desta evidencia, Habermas acredita que há possibilidades de tornar este ser emancipado. Para isto é necessário o uso de comunicação em caráter emancipatório, pois esta se apresenta como um processo que promove a libertação politica e social do sujeito. (MUHL 2011) Através do uso da comunicação o sujeito se insere em uma prática linguística baseada em pensamentos críticos, o qual propicia o desenvolvimento de uma teoria argumentativa, "isso significa dizer que o engajamento dos indivíduos na argumentação é condição necessária para que haja a emancipação." (GOMES, 2007, p. 15)

O ser durante sua existência fará o uso da comunicação com outro sujeito. Essa competência comunicativa segundo Habermas surge com o pressuposto de que todo ser é capaz de se comunicar e para isto os espaços comunicativos devem ser ilimitados e incoagidos, propiciando a liberdade e emancipação deste ser. (SAMPAIO, 1999)

2.2 Das estratégias de comunicação emancipatória utilizadas pela equipe para estimular a comunidade para o exercício do controle social.

O controle social não se refere somente ao espaço do qual os usuários tem direito para participar, mas sim, que também consigam discutir e intervir nas decisões, pois assim de fato irão participar deste processo. Segundo Freire (1996) todo indivíduo tem direito a falar e também a ser ouvido. O processo de escuta vai muito além da capacidade auditiva em si, uma

escuta qualificada é aquela onde o ouvinte adentra na fala do ser falante, o que significa interpretar, avaliar e compreender o que esta sendo transmitido.

Em nosso estudo, os profissionais foram questionados acerca das estratégias que utilizam para estimular a comunidade para o exercício do controle social, pois segundo Brasil (2013) os órgãos e também os trabalhadores da área da saúde devem utilizar de estratégias e métodos para propiciar uma participação mais integral e efetiva.

Percebe-se então, através das falas, que a comunidade em geral é estimulada no que diz respeito a sua participação e envolvimento na gestão do SUS, através das visitas domiciliares, conforme nos foi relatado na seguinte fala:

> *Através das visitas domiciliares a gente auxilia, onde eles podem ir atrás, onde eles podem recorrer, a gente coloca pro paciente/comunidade aos meios que eles podem contar e conseguir os recursos que necessitam. (P13)*

A realização destas visitas segundo Acioli et al (2014) favorece na identificação dos problemas, pois nesses momentos o profissional irá conhecer o contexto e a realidade que o usuário vive. Portanto esta se apresenta como uma estratégia da qual os profissionais da saúde fazem uso a fim de trabalhar o controle social.

Outro meio utilizado para estimular os usuários é através das consultas de enfermagem e dos grupos de saúde, conforme nos relata a seguinte fala:

> *Nós temos os grupos de saúde e nesses grupos eu procuro conversar com eles para identificar o que eles querem, o que eles precisam [...] então nos grupos que a gente tenta mostrar esse direito que eles têm, de participar das ações, de saber como acontece, de saber quais os direitos deles, saber que eles podem estar nos procurando para exercer este direito. E também durante as consultas de enfermagem. (P9)*

A consulta de enfermagem é uma atividade exercida pelo enfermeiro que proporciona momentos de diálogos, em que é possível realizar um atendimento individual favorecendo a formação de vínculos entre o profissional e o usuário. (ACIOLI et al 2014) Sendo assim, consideramos a consulta de enfermagem como um espaço oportuno para se trabalhar com o controle social, pois este momento proporciona um contato mais próximo entre o profissional e usuário.

Outro meio utilizado para estimular a participação da comunidade são os grupos de saúde, os quais possibilitam que o indivíduo posicione-se frente ao seu processo saúde/doença, fornecendo momentos de discussões no coletivo onde os pacientes tem espaço para expor suas opiniões e tornar-se um ser crítico, sendo também um meio alternativo para desenvolver ações de educação em saúde. (SOUZA et al 2005)

As ações educativas em saúde não devem ser somente centralizadas em uma assistência curativa e sim, priorizar estratégias de promoção e prevenção à saúde, buscando oferecer uma assistência integral e de qualidade. (ALVES, 2005). Estas ações de promoção à saúde, segundo Silva et al (2014), têm como objetivo contribuir para o aumento da autonomia dos assistidos.

Habermas insiste em suas teorias que o processo de educação deve ser um espaço de conscientização, permitindo que o indivíduo torne-se um ser critico, utilizando da comunicação com os outros sujeitos um meio de tornar-se um ser autônomo e emancipado. (MUHL, 2011). Sendo assim, é através do envolvimento que o ser irá adquirir autonomia, proporcionando um reconhecimento da própria identidade do ser envolvido, mediado pela sua socialização. (ANGELICO 2015)

> *A gente tenta promover a educação em saúde em vários temas, e várias oportunidades [...] então a forma da gente promover o controle social é em educação em saúde e fazer as prevenções de doenças. (P14)*

Diante disso ressaltamos a importância de trabalhar com a temática controle social nas atividades de educação em saúde, pois através disto estaremos promovendo saúde ao sujeito e oferecendo a ele meios de prevenir agravos à sua saúde.

Dentre os diferentes modelos de educação em saúde destacamos a educação dialógica, pois Segundo Oliveira et al (2014) a educação dialógica favorece a participação e o envolvimento dos sujeitos, desenvolvendo a corresponsabilidade e a autonomia dos mesmos.

> *Estimulamos [...] com diálogos e conversas onde buscamos saber as necessidades que o paciente e também sua família apresentam [...]. (P12)*

É através do uso do dialogo que o ser irá de fato existir, se pronunciando, se comunicando e interagindo com outro ser, para Freire (1987, p 45) “o diálogo se impõem como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

Segundo Rufino e Silva (2014) Habermas acredita que a linguagem deve se basear em processos de relações entre sujeitos e ao utiliza-la estes seres irão conseguir debater e discutir de forma argumentativa assuntos importantes. Essa relação entre sujeitos por meio de interações linguísticas torna o individuo socialmente participativo e emancipado.

Diante de todas as considerações realizadas durante esta categoria observamos que há diversas maneiras de propor estratégias de comunicação emancipatória para a comunidade em geral, seja em atendimentos individuas como na consulta de enfermagem, até um atendimento coletivo como é realizado nos grupos.

2.3 Das estratégias de comunicação emancipatória utilizadas para estimular a equipe para o exercício do controle social

Acreditamos que o incentivo à participação social e politica não deve ser somente direcionado para a população, mas como também deve ser realizado para com os profissionais de saúde. Sendo assim, buscamos saber em nosso estudo quais são as estratégias utilizadas para estimular a equipe para o exercício do controle social.

> *Nas reuniões de equipe principalmente a gente pergunta com relação da participação dos trabalhadores da equipe nos grupos do município, então a gente tem em especial na saúde as reuniões do conselho municipal de saúde né, onde algumas agentes participam, a enfermeira, mas a gente procura principalmente nas reuniões de equipes perguntar, estimular, incentivar, então acredito que sim. (P4)*

Os momentos em que a equipe de saúde se reúne para discutir assuntos distintos são utilizados também para discutir sobre a participação popular. Segundo a pesquisa de Lavôr et al (2017) muitos profissionais não tiveram contato com a temática do controle social durante sua formação acadêmica, isto reforça a necessidade de oferecer capacitações e educação continuada aos mesmos, sendo que uma maneira de buscar capacitar o profissional para trabalhar com determinado assunto é promover ações de educação permanente, as quais visam qualificar os materiais humanos disponíveis no sistema de saúde. (GUIMARÃES, CORVINO, 2016).

As ações de educação permanente para o exercício do controle social devem ter como objetivo central contribuir para o envolvimento do sujeito, qualificando-o para a participação social e devem ser realizadas também com os profissionais de saúde e os representantes do conselho, pois estes também se apresentam como peças fundamentais para a efetivação deste exercício. (BRASIL, 2007) Portanto para que ocorra um bom funcionamento dos conselhos é necessário que todas as partes envolvidas neste processo estejam capacitadas e educadas para trabalhar com este tema.

As reuniões de equipe e também as ações de educação permanente são momentos que propiciam a autorreflexão sobre os diversos assuntos trabalhados. Segundo Medeiros; Marques (2003) para Habermas a autorreflexão é um elemento fundamental para a construção do conhecimento e emancipação do homem por propiciar a compreensão intima do individuo.

Nesse contexto, Habermas afirma também que através das interações linguísticas e do agir comunicativo, os seres envolvidos neste processo irão utilizar de argumentos e do senso critico de cada um para chegar em um consenso, buscando através disto uma

participação mais efetiva na sociedade, pois desta maneira todos os sujeitos envolvidos terão espaços para se pronunciar, o que torna-os emancipados. (GOMES, 2007)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O controle social é a participação popular na gestão do SUS, sendo esse um direito garantido constitucionalmente, porém só diz respeito à democracia quando oferecido de maneira adequada e integral aos usuários, sendo esse um processo em permanente construção, mas que de antemão já passou por diversas conquistas quando comparado ao período de Ditadura Militar.

Os conselhos e conferências de saúde surgiram como espaços deliberativos a fim de institucionalizar na prática este direito à participação, porém no decorrer deste estudo observamos diversas dificuldades na participação da comunidade nestes encontros e também no conhecimento sobre este órgão e suas respectivas funções, bem como dos princípios e diretrizes do SUS.

Uma das maneiras que acreditamos ser eficaz para contribuir com o conhecimento de ambos os envolvidos é oferecer ações educativas e capacitações para tais. A educação deve contribuir para o conhecimento e tornar um ser crítico através disto, só assim a população irá de fato sentir-se inserida neste sistema.

Durante todo esse processo de educação, é necessário utilizar de diálogo, linguagens e comunicação entre o trabalhador/representante e usuário. É nesse sentido que enfatizamos a importância de utilizar de estratégias de comunicação emancipatória, pois através delas o individuo irá adquirir autonomia, tornando-se um ser emancipado, crítico e pensante. Sendo assim, estaremos educando-o para o autocuidado em relação ao seu processo saúde-doença, bem como para seu envolvimento na gestão do sistema de saúde.

REFERÊNCIAS

ANGELICO, G. G. **A linguagem como identidade emancipatória em sociedades multiculturais:** desafios e possibilidades a partir de Jürgen Habermas. In: SEMANA DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS, 13., 2015, São Paulo. **Anais**... São Paulo, 2015.

ARANTES Cássia Irene S; MESQUITA Camila C; MACHADO Maria Lúcia T; OGATA Márcia N. **O controle social no sistema único de saúde:** concepções e ações de enfermeiras da atenção básica. Texto & Contexto Enfermagem, vol. 16, n. 3, jul./set., pp. 470-478. Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 2007.

ALVES, Vânia Sampaio. **Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família:** pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. Interface Comunic, Saúde, Educ, v9, n 16, p. 39-52. 2005.

ACIOLI, Sonia; KEBIAN, Luciana V.A; FARIA, Magda G A; FERRACCIOLI, Patrícia; CORREA, Vanessa A F. **Práticas de cuidado: o papel do enfermeiro na atenção básica**. Revista de enfermagem UERJ, 22(5), p 637-642, Rio de Janeiro, 2014.

BRASIL, CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO, **Portal da Transparência**. Brasília. Controladoria geral da união, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Conselhos de saúde: a responsabilidade do controle social democrático do SUS.** 2°edição. Brasília, 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Para entender o Controle Social na saúde**. Brasília – DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **PNAB: Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília/DF, 2012. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/pnab.pdf>.

BUSANA, Juliano A; HEIDEMANN Ivonete T S; WENDHAUSEN, Águeda L P. **Participação popular em um conselho local de saúde:** limites e potencialidades**.** Texto Contexto Enferm; 24(2): 442-9. Florianópolis, 2015.

CICONELLO, Alexandre. **A participação social como processo de consolidação da democracia no Brasil**. Oxfam International. 2008

COTTA RMM, CAZAL MM, MARTINS PC. **Conselho Municipal de Saúde: (re) pensando a lacuna entre o formato institucional e o espaço de participação social.** [Internet]. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro. 2010 ago;15(5):2437-2445. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csc/v15n5/v15n5a18.pdf

FERRETTI, Fátima; FERRAZ, Lucimare; KLEBA, Maria E; BOCCALON, Bernardo; AMORIM, Deborah C; COMERLATT, Dunia. **Participação da comunidade na gestão e controle social da política de saúde.** Tempus, actas de saúde coletiva. Brasilia 10(3), 51-67, setembro, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessário para à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 - (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17° edição, 1987.

GERALDI, Ana Paula, BALESTRIN Fernanda, MACHADO Juliana C, OTTOBELLI Caroline. **Percepção dos profissionais enfermeiros acerca do exercício do controle social**. Revista de Enfermagem, Frederico Westphalen, v. 8, n. 8, p. 55-66. 2012.

GOMES, Luiz Roberto. **O consenso como perspectiva de emancipação:** implicações educativas a partir da teoria da teoria da ação comunicativa de Habermas**.** Filosofia da Educação, n.17.2007.

GUIMARÃES, Irene França; CORVINO, Marcos Paulo F. **Estratégias de educação permanente em saúde na percepção dos profissionais de vigilância sanitária**. Revista Vigilância Sanitária em Debate, p.58-63, 2016.

LAVÔR, Tassio BSL; MARQUES, Jaciane S; LIMA, Leonardo S; PRUDÊNCIO, Fabrícia A. **A percepção de profissionais de saúde sobre o controle social no município de Teresina/PI**. Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research, v.19, n.1, pp 81-86, 2017.

MINAYO M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo, 2007.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Lei Orgânica da Saúde 8.142**. Brasília: Ministério da Saúde, 1990.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Lei Orgânica da Saúde 8.080**. Brasília: Ministério da Saúde, 1990.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE**. Decreto número 7.508.** Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

MUHL, E. **Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação.** Revista educação & sociedade, vol 117. Campinas, 2011.

OTTOBELLI, Caroline. WEYH, Cênio B. **Educação emancipatória como estratégia de efetivação do controle social em conselhos Municipais de Saúde.** Curitiba, 2016.

OLIVEIRA, Lucia C; PINHEIRO, Roseni. **A participação nos conselhos de saúde e sua interface com a cultura política.** Ciência & Saúde Coletiva, vol. 15, núm. 5, Rio de Janeiro, Brasil, 2010.

RUFINO, Emmanoel de Almeida; SILVA, Bartolomeu Leite. **Jurgen Habermas e a reelaboração do projeto emancipatório da razão moderna a partir da pragmática linguística**. V.1, n.1, p.175-190, 2014.

ROLIM, L. B; CRUZ, R. S. B. L. C.; SAMPAIO, K. J. A. J. **Participação popular e o controle social como diretriz do SUS: uma revisão narrativa**. Saúde em debate, Rio de Janeiro, v. 37, n. 96, p. 139-147, jan./mar. 2013.

SAMPAIO, Tania Maria. **A emancipação política em Habermas**. Belo Horizonte, v. 26, n. 85, 1999.

SILVA, F. et al. **Contribuições de grupos de educação em saúde para o saber de pessoas com hipertensão**. Revista Brasileira de Enfermagem, 2014.

SHIMIZU, Helena Eri; PEREIRA, Marcio Florentino; CARDOSO, Antônio José C; BERMUDEZ, Ximena Pamela Claudia D. **Representações sociais dos conselheiros municipais acerca do controle social em saúde no SUS**. Ciênc. saúde coletiva [online]. vol.18, n.8, pp.2275-2284. 2015.

SOUZA, Aline C; COLOMÉ, Isabel C; COSTA, Lilian E; OLIVEIRA, Dora Lúcia L C. **A educação em saúde com grupos na comunidade:** uma estratégia facilitadora da promoção da saúde. Revista Gaúcha de Enfermagem; 26(2): 147-153. Porto Alegre , 2005.

GRUPO DE TRABALHO:

Perspectivas e desafios para o Ensino Médio no Brasil

FORMAÇÃO INICIAL REFLEXIVA: AOS ALUNOS (AS) PROFESSORES(AS) DO ENSINO MÉDIO-CURSO NORMAL

Ana Paula Pinheiro[1]

Resumo: O presente artigo realizou reflexões acerca da formação inicial de professores em nível médio e a importância de uma formação embasada no contexto social atual. Foram apresentados apontamentos sobre bibliografia pesquisada, nas quais realizaram-se considerações sobre vários aspectos de relevância social e cultural para a educação. Tratando-se pois, de um trabalho de cunho qualitativo explicativo, no qual dialogou-se com os seguintes autores: Mészáros (2008), suas observações, constatações com relação à Educação para Além do Capital. Sobre aspectos da formação cultural e étnica do Brasil, nos escritos de Ribeiro (1995), Althusser (1985) e os Aparelhos Ideológicos do estado e suas afirmativas. Também Nogaro (2002) e Sartori (2013), para reflexões sobre a formação inicial de professores(as). Ponderando sobre a formação inicial de professores do Ensino Médio-Curso Normal, enfatizando abordagem com debates sobre as obras acima elencadas e sobre temáticas relevantes ao contexto social atual, possibilitando aos futuros professores(as) um vislumbrar diferente sobre o que, por que e como ensinar de forma contextualizada.

Palavras-chave: Formação inicial. Ensino Médio-Curso Normal. Contexto social. Formadores

POR UNA FORMACIÓN INICIAL REFLEXIVA: A LOS ALUMNOS (AS) PROFESORES (AS) DE LA ENSEÑANZA MÉDIO-CURSO NORMAL

Resumen: El presente artículo ha realizado reflexiones sobre la formación inicial de profesores a nivel medio y la importancia de una formación basada en el contexto social actual. Se presentaron apuntes sobre bibliografía investigada, en las cuales se realizaron consideraciones sobre varios aspectos de relevancia social y cultural para la educación. Se trata, pues, de un trabajo de cuño cualitativo explicativo, en el cual se dialogó con los siguientes autores: Mészáros (2008), sus observaciones, constataciones con relación a Educación para más allá del capital. En los escritos de Ribeiro (1995), Althusser (1985) y los Aparatos ideológicos del estado y sus afirmativas. También Nogaro (2002) y Sartori (2013), para reflexiones sobre la formación inicial de profesores (as). En el caso de los profesores de enseñanza media-curso normal, enfatizando el abordaje con debates sobre las obras arriba enumeradas y sobre temáticas relevantes al contexto social actual, posibilitando a los futuros profesores (as) un vislumbrar diferente sobre lo que, por qué y cómo enseñar de forma contextualizada

Palabras clave: Formación inicial. Curso de alta escuela Normal. Contexto social. Entrenadores

[1] Mestranda do Curso Mestrado Profissional em Educação da UFFS- Erechim, orientanda do Prof. Dr. Jerônimo Sartori, graduada em Pedagogia UPF, Educação Física UPF e Ciências Biológicas, Especialista em Educação Ambiental pela FURG, Mídias na Educação pela UFRGS e em Gestão e Coordenação Pedagógica. Pesquisadora na área: Formação de Professores. anapaulapinheiro25@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre a prática, observar o sistema no qual estamos inseridos é de fato difícil, pois estamos tão imersos neste "enredo" que não percebemos suas facetas e artimanhas, o sistema capitalista em que vivemos é organizado e visa seus próprios interesses e os interesses de parceiros, enquanto oprimi seu povo a situações de incertezas e trabalho em excesso, atuando desta forma no subjetivo ideológico dos sujeitos que acreditam serem culpados por sua própria situação. (ALTHUSSER, 1985)

Situando os educadores da escola pública, a maioria encontra-se mergulhados neste sistema e de certa forma alienados por ele, sem realizar reflexões acerca de suas práticas pedagógicas e do seu contexto social, pois em sua maioria trabalham com carga horária em excesso. Trabalham de forma repetitiva, no "automático", separando conteúdo de suas disciplinas como se não fizessem parte de todas as situações sociais da vida dos cidadãos. Destarte, deveriam ser (e o são), os principais agentes de transformação social, provocando os estudantes a pensarem, a serem sujeitos promotores de mudanças por meio do conhecimento de sua construção e reconstrução. Certamente, pode pensar que é generalização, mas infelizmente não, considerável parte ainda dorme em "berço esplendido"[2], ou seja, acomodados com o que vier. Não dando-se conta de quão importante é seu papel na vida dos sujeitos que chegam até a escola, na busca de caminhos, os quais ainda são incertos em suas vidas. E percebem dois universos paralelos sendo: a vida real cotidiana e a vida escolar.

Este artigo trouxe novamente à luz do debate, a Formação Inicial de Professores em nível médio, atualmente intitulado: Ensino Médio-Curso Normal, apresentado as reflexões acerca das obras de autores como: Mészáros (2005), Althusser (1985), Ribeiro (1995), Nogaro (2002), Sartori (2013) e os aspectos que deveriam ser trabalhados na formação inicial dos professores do Curso Normal, para construção de subsídios teóricos a práxis[3] docente. Realizou-se uma abordagem dos aspectos mais pertinentes a temática deste trabalho, dentro do viés dos autores elencados para esta pesquisa, alcunhada qualitativa, com analise bibliográfica de cunho reflexivo e explicativo.

A importância da prática dos professores ser pautada na análise do contexto social com seus alunos, especialmente na formação de futuros professores (as) da Educação Infantil

[2] Termo retirado do Hino Nacional, usado com objetivo de indicar que tudo está bom da maneira a qual se encontra.
[3] Compreende-se práxis conforme Freire (1996) a relação estabelecida entre a teoria e a prática, na tríade reflexiva.

e dos Anos Iniciais como é o caso de análise deste trabalho, bem como o descortinar de olhares reflexivos sobre a educação, é fato necessário e pertinente ao contexto da Educação Básica atual.

Os (as) professores (as) formadores do Ensino Médio-Curso Normal devem promover situações de compreensão crítica da realidade, de como ela funciona, promovendo aulas com debates e situações que propiciem a reflexão e analise dos sujeitos sobre a conjuntura social e educacional. Trabalhar com paradigma real, atual, com noções sobre conhecimentos de cidadania, direitos e deveres, sobre as mudanças governamentais realizadas, e sobre os verdadeiros pretextos destas ações. Questionando-se por que, de fato não é investido de forma enfática na formação de professores, especialmente os formados em nível médio de Curso Normal? Compreensões e reflexões que os futuros professores(as) devem adquirir na sua formação inicial, pois nesta inicia-se a construção do alicerce dos futuros professores (as) com relação a sua prática docente, e estes por sua vez, atuam com alunos em ontogênese[4] do conhecimento, ou seja, a idade aflorada dos aprendizados, a Ed. Infantil e os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Etapas importantes na formação do sujeito, o qual pode constituir-se como um indivíduo reflexivo e participante, ou omisso e passivo, sendo mediado pelo contexto social, e educacional no qual ele está inserido. (LEONTIEV, 1978). São estes aspectos que nos colocam a refletir sobre a formação inicial destes(as) professores(as) que parecem ter sido retirados dos debates, das pautas e das reflexões sobre a educação, devido sua formação ser em nível médio? Ressaltando que o Ensino Médio- Curso Normal é a formação inicial de muitos professores que posteriormente chegam a academia na busca das licenciaturas. Constituindo-se o Curso Normal um diferencial na vida formativa destes(as) professores(as).

Com este artigo pretendeu-se trazer novamente à luz dos debates e reflexões a formação inicial de professores em nível médio, pois precisamos fortalecer a formação docente de qualidade. Que enfrenta as incertezas da nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, mas deve continuar resistente como Ensino Público Gratuito que deve ter a qualidade esperada. Pois, não basta ter a Base[5], o professor precisa ter uma formação embasada e consistente.

[4] Termo utilizado por Vitor da Fonseca em seu livro: Psicomotricidade: Filogênese, Ontogênese e Retrogênese, refere-se ao desenvolvimento do aprendizado ao longo do ciclo da vida do sujeito.
[5] Trago aqui a palavra Base referindo-se a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

2 FORMAÇÃO INICIAL – ENSINO MÉDIO- CURSO NORMAL

O Curso Normal a nível médio é um Curso de Formação Inicial que forma professores para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, até o 5º ano. Abrangendo toda etapa da Alfabetização e importante etapa do aprimoramento psicomotor e cognitivo da criança, bem como outros fatores como o social e a personalidade, como muito bem nos ressalta Leontiev (2012)[6] quando enfatiza que a personalidade é fruto das relações sociais, e que a consciência individual não surge primariamente, mas que depende da consciência social e da linguagem que é o principal veículo para que isso aconteça.

Para tanto, é de fundamental importância que o (a) aluno (a) professor (a), sinta-se como formador de sujeitos, e para isso, precisam compreender o mundo do qual fazem parte, tendo consciência de que possuem direitos e deveres conquistados ao longo dos anos, mas para isso, é preciso construir conhecimentos mais profundos, ressignificando conceitos, contextualizando a história, a política e a sociedade. Compreendendo que não são meros aplicadores de atividades aos alunos. Por conseguinte este professor(a) formado em nível médio deve ter conhecimentos reflexivos e embasados para sua ação docente. Empoderando-se de sua importância social para vida das crianças.

Conforme Inep (2016) temos Cursando o Ensino Médio Normal 10.307 alunos no Rio Grande do Sul, na rede estadual. Sabemos que deste número apenas alguns seguem à docência, e após o Curso ingressam nas Licenciaturas continuando a sua carreira docente.

Matrícula Inicial - CURSO NORMAL em Nível Médio - RS 2016

Dependência Administrativa	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Total
Estadual	3.614	2.343	1.980	2.370	10.307
Federal	0	0	0	0	0
Municipal	138	49	152	84	423
Particular	149	133	114	123	519
Total	**3.901**	**2.525**	**2.246**	**2.577**	**11.249**

Fonte: MEC/INEP/DEED/CGCEB - Censo Escolar da Educação Básica 2016
Nota: A Matrícula Inicial do Curso Normal está incluída no Ensino Médio

O número de alunos que optam pelo Curso Normal a nível médio no Rio Grande do Sul, especialmente na rede estadual de ensino não é relevante, ao passo de que muitos jovens preferem realizar o Ensino Médio e depois decidem pelas licenciaturas, mas cabe aqui a

[6] PSICOLOGIA ACADÊMICA: **Leontiev e a teoria da atividade.** Publicado em Jul/2012.Disponível em: https://psicologiaacademica.blogspot.com/2012/07/leontiev-e-teoria-da-atividade.html. Acesso em: jun/2018

ressalva que esta formação é admitida conforme legislação vigente, a LDBEN 9394/96 em seu Art. 62

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á, em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL-LDBEN, 1996, alteração do artigo pela Lei. 12.796 de 2013 que também vetou o art. 87, desta lei)

Com isso, o Curso Normal passa a ser uma maneira de adquirir ao mesmo tempo, a Formação em nível médio e a Formação como docente da Educação Infantil e das cinco primeiras séries do Ensino Fundamental. O que de certa forma coloca este jovem já apto ao mundo do trabalho. E que em determinadas regiões do nosso Estado Rio Grande do Sul foi e continua sendo um dos únicos meios de ingresso ao trabalho e possibilidades de estudos posteriores de muitos jovens. Visto parecer CNE/CEB 1/1999 resolução nº 252/2000 do CEED, que logo após a LDBEN 9394/96, já versaram e posicionaram-se a favor da qualificação do Curso Normal, e sua continuidade. E passados atualmente 22 da LDBEN e 11 anos da intitulada "Década da Educação", o Curso continua resistindo ao longo do país e especialmente, no Rio Grande do Sul.

Frente a essa realidade é que debatemos neste artigo as reflexões sobre a formação inicial destes professores e o quanto se faz necessário um trabalho voltado e relacionado aos aspectos sociais, culturais e políticos da formação histórica e atual do País. Pois, esses educadores jovens que formam o perfil do aluno que sai do Curso Normal estarão atuando em escolas, sendo formadores de crianças. E como tal necessitam possuir uma visão mais ampla do contexto social e cultural. Ter consciência política sim, entende-se aqui consciência política voltada para atitudes decisivas dentro dos processos e situações, ser capaz de trabalhar estes aspectos com as crianças também, formando para cidadania e não para alienação ao sistema capitalista vigente.

Conforme Mészáros (2008, p. 13)

> Educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital.

Só educa para além do capital quem consegue perceber o enredo que o sistema faz para prender a todos em uma teia de conformismo, no qual a mais valia[7] é o importante, a competição, o consumismo. Os formadores, ou professores devem ter plena consciência de seu papel como agentes de transformação e não de conformistas a situação atual em que vivemos. Desvelar seus olhares para perceber o seu contexto e especialmente o político é fundamental. Conforme Gramsci (2002 *apud* SARTORI 2013, p.25) "Na atualidade brasileira, a produção da alienação, somente interessa a quem insiste em manter a hegemonia do poder, ou seja, à classe dominante." O educador necessita adquirir esta percepção, para realizar as mudanças na educação.

Para Nogaro (2002, p.14) "é necessário estudarmos e investigarmos quais são os fatores institucionais e sócio-culturais ligados à formação, que favorecem ou dificultam a mudança na educação, e que a ultrapassam". O autor aborda um ponto chave da formação dos professores, a investigação no foco da questão, elencando os fatores institucionais, sociais e culturais que devem ser abordados na formação de professores (as) para que desta maneira sejam efetivas as mudanças. Pois elas, de fato, não ocorrem sem a relação com o enfrentamento do contexto social real, com toda sua historicidade. Uma formação, embasada e com qualidade, possibilita uma visão mais ampla da sociedade, para o desenvolvimento de uma consciência política e social de mudança.

Nas palavras de Sartori (2013, p. 25) "A capacitação do professor é considerada relevante, principalmente, quando sua dimensão pedagógica, permeada pela consciência política, permite o inter-relacionamento e a complementariedade entre a formação específica e os aspectos teóricos-metodológicos." O autor nos apresenta a necessidade da formação do professor ir além da formação pedagógica de como ensinar, dentro de aspectos metodológicos, mas de como ensinar de forma contextualizada, inter-relacionando os conteúdos com o contexto real, social, com consciência política.

Apresenta-se claro a relevância da formação do (a) professor (a) em qualquer nível, mas aqui enfatizamos sobre a formação do (a) professor (a) em nível médio e todos os aspectos que devem fazer parte da sua constituição enquanto sujeito ensinante e aprendente, e ao mesmo tempo aluno (a) em idade de Ensino Médio, ou seja, um adolescente.

Além disso de acordo com Sartori (2013, p.45)

[7] A **mais-valia** é o termo utilizado por **Karl Marx** em alusão ao processo de exploração da mão de obra assalariada que é utilizada na produção de mercadorias

> Tão importante quanto formar professores é preparar cidadãos capazes de exercer sua cidadania e que procurem se livrar dos pré-conceitos e das pressões sociais que têm origem na estrutura social de classes. O domínio do conhecimento somente adquire valor pelas possibilidades concretas de relação favorecer a compreensão e a resolução de situações-problema no âmbito da prática pessoal, profissional e social do ser humano. Embora haja limites em à construção de conhecimentos significativos, tanto por parte do professor como do aluno, não se pode prescindir do espaço escolar como *lócus* que facilita a articulação entre as experiências do cotidiano e os conhecimentos formais.

Portanto os (as) nossos (as) jovens professores (as) devem preparar-se enquanto cidadão/cidadãs para apoderando-se desta condição exercer não só a sua cidadania, mas promover situações de aprendizagens para que seus alunos também o façam. É preciso ser, para poder formar, ou seja, é preciso saber olhar, para além do que se vê, para poder ensinar ao aluno(a) a perceber além do olhar. Precisamos sair do estado de latência, compreendendo-se sujeitos de ação e percebendo o contexto social e político, o processo de dominação vigente, o quando ser cidadão vai além do ato votar, mas perpassa o agir, o fazer diferente, o lutar por causas justas e defender conquistas que a sociedade já adquiriu.

Se a educação não ensinar a trabalhar "no" e "pelo" coletivo, a unir forças, a cooperar quem irá ensinar? O individualismo, a segregação, a disputa, a competição que visa o lucro alimenta o acúmulo de capital nas mãos de poucos. Por isso, a educação ainda é a chave para mudarmos este paradigma vigente. Não ao acaso, todo interesse do sistema privado para com a Educação Básica, pois ela abriu um leque de investimentos para as empresas multinacionais, bem como o Novo Ensino Médio, e sua estruturação de certa forma abre portas para este mercado. Destarte, a formação de professores conscientes é ponto crucial para que as pretensões reais de interesses sejam percebidas, desveladas, para que sintam-se como sujeitos capazes de mudanças. Para isso, é preciso possibilitar um bom arcabouço teórico de formação que ao mesmo tempo possa dialogar com as situações reais de toda nossa sociedade.

DIALOGANDO COM OS AUTORES

O livro de Mészáros (2005), nos apresenta constatações sobre a realidade educacional que são pertinentes a leitura obrigatória aos futuros professores, mas que infelizmente não é realizada no período da formação inicial. O autor nos faz refletir sobre o papel da educação que não deve servir apenas as classes dominantes, mas sim deve fazer com que os educandos professores pensem além do capital, e saiam deste estado de dormência coletiva.

Conforme Mészáros (2005, p.9) "pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no

lucro e na competição seus fundamentos." E para humanizarmos a educação precisamos pensar a sociedade de forma diferente, para além de lucros e resultados, mas com consciência social e política de que este modelo imposto a nós não pode ser aceito de forma passiva. Os (as) alunos (as) professores (as) do Curso Normal devem possuir esta base formadora para desalienar-se e ter consciência de sua condição.

A escola deve ensinar o aluno a pensar, refletir sobre e além do seu contexto, perceber o enredo que a classe dominante e o sistema de produção do mercado impõem, pois cada vez mais o privado está presente na educação. Mészáros (2005)

Outro ponto importantíssimo para ser trabalhado na formação inicial em nível médio do Curso Normal é a analise cultural e da formação do nosso povo brasileiro, como exemplo a obra de Darcy Ribeiro (1995), "O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil"**.** Ribeiro foi um grande escritor e amante da diversidade cultural do povo brasileiro, defensor de nossa Educação e da LDBN de 1996, por isso, refletir sobre a base de nossa formação, oriunda da exploração pelos portugueses, de lutas por poder, minério, terras, pela escravidão, pela opressão, pela desumanidade, pelo preconceito e discriminação, nos faz entristecer e pensar! Será que nossa sociedade tem solução? Quantos alunos professores(as) terminam seus Cursos e sequer conhecem a obra deste grande homem que contribuiu muito para os estudos de nossa história. É preciso mudar os padrões curriculares e ensinar com significância "os (as) formadores (as)" a refletir, e não vislumbra-se outra maneira, senão por meio do conhecimento real contextualizado de nossa cultura, de nossa história. A história do povo brasileiro e do Rio Grande do Sul.

Conforme Ribeiro (1995, p. 19) "Surgimos da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos." Conhecer a nossa constituição histórica é fundamental para uma formação crítica e voltada para aceitação da diversidade que constitui o povo brasileiro.

Mészáros (2005) dizia que dentro do modelo capitalista não conseguiremos alcançar tais mudanças de paradigmas, que era preciso construir tudo novamente, mas mesmo diante desta situação que atualmente o Brasil se encontra é preciso buscar e lutar pela educação. Investir na formação contextualizada de nossos (as) educadores (as) é o caminho mais acertado que se pode trilhar. Fica a reflexão do porquê os (as) educadores (as) não são valorizados neste país, mas isso, certamente nos forneceria enredo a outros textos e debates.

Conforme Sartori (2013, p.52)

> Desenvolver a visão crítica sobre a realidade e consequentemente, sobre as práticas no seio dessa realidade requer que se analise o processo de constituir-se professor, de tornar-se professor capacitado a inserir práticas pedagógicas mais apropriadas, a lançar mão de novos recursos pedagógicos.

Com conhecimento de causa sobre a nossa base de formação enquanto país, certamente, torna-se mais fácil realizar as mudanças de paradigmas que encontram-se enraizadas em nossa história. Os (as) educadores (as) precisam compreender de forma reflexiva e contextualizada a nossa história. Ribeiro (1995) nos apresenta este povo diversificado que formou o Brasil, são diferenças regionais que formam o contexto de cinco brasis em um, com suas culturas e especificidades culturais, étnicas, religiosas, que ao mesmo tempo unem e separam este povo brasileiro. É preciso trabalhar todo este contexto cultural nas escolas do Brasil, Ribeiro deveria ser leitura obrigatória na escola pública dada sua importância como pessoa que batalhou muito por direitos que temos e os quais não se discute sobre como foram conquistados.

Realizando algumas reflexões com relação a Althusser (1985, p.91) "Só existe prática através e sob uma ideologia; Só existe, ideologia através do sujeito e para sujeitos." nossas crenças e atos são fermentos para as ideologias e elas não são constituídas da noite para o dia, constituem-se no processo social, familiar e cultural ao qual somos inseridos desde o nascimento, por isso, muitas vezes romper paradigmas torna-se tão doloroso e sofrido ao sujeito.

Althusser (1985) nos faz perceber, desvelar olhares e refletir sobre assuntos pertinentes a nossa atualidade, pois escreveu sua obra em 1985 e nunca se fizeram tão vivas suas palavras com relação ao que estamos vivendo hoje no Brasil, especialmente na educação. O autor nos apresenta a escola como um dos aparelhos ideológicos do estado e podemos afirmar que ela é um forte aparelho ideológico do estado, quando faz com que seus alunos não desenvolvam pensamentos ativos, reflexivos sobre suas ações, sobre o que acontece na política, na sociedade e na economia. A escola vive no mundo dos prazos, do tempo, das cobranças, dos conteúdos a serem vencidos, deixando de lado as contextualizações significativas, trabalhando de forma rasteira, breve a formação cidadã, pois geralmente não aborda sequer como todo o sistema político e social funciona, o que de fato seriam conhecimentos reais. Não preparando assim para vida, mas sim para aceitar as condições impostas pelo sistema capitalista que aniquila o sujeito, comprimindo nele mesmo, a culpa por sua situação. Eis, que surge o seguinte questionamento. Por que de certa forma estamos paralisados e apáticos diante de todas as incertezas, injustiças, desmandos que estão assolando o nosso país? Buscamos algumas respostas nos autores.

Althusser (p. 111-112), nos aponta alguns fatos sobre esta apatia

> Resumamos o que adquirimos sobre a ideologia em geral a estrutura redobrada da ideologia assegura ao mesmo tempo: 1) a interpelação das «indivíduas» como sujeitos, 2) a sua submissão ao Sujeito, 3) o reconhecimento mútuo entre os sujeitos e o Sujeito, e entre os próprios sujeitos, e finalmente a reconhecimento do sujeito por ele próprio. 4) a garantia absoluta que tudo está bem assim, e que, na condição de os sujeitos reconhecerem o que eles são e de se conduzirem em consequência, tudo 'correrá bem: *«Assim seja"*. Resultado: encerrados neste quádruplo sistema de interpelação aos sujeitos, de submissão ao Sujeito, de reconhecimento universal e de garantia absoluta, os sujeitos «andam», «andam sozinhos» na imensa maioria dos casos, com exceção dos «maus sujeitos», que provocam a intervenção deste ou daquele destacamento de aparelho (repressivo) de Estado.

O autor apresenta que a apatia a tudo que está acontecendo seria devido a influência subjetiva que os aparelhos ideológicos do estado incidem sobre nosso ser. Para ele a escola é um dos aparelhos ideológicos que atuam no subjetivo do sujeito. Mas, se ela pode atuar nesta área é sinal de que pode também realizar a mudança e constitui-se em um espaço de discussão e luta. Muitos dos movimentos que já tivemos no passado e os poucos que se formam hoje, são oriundos dos ambientes de debate.

Eis que, sendo a escola um ambiente de debate, pela lógica do estado e das elites é preciso eliminar os espaços de discussão e para isso eliminar as disciplinas que possibilitem aos estudantes a formações de pensamento crítico. Então, como estratégia para tal, retiram-se do currículo as disciplinas de base formadora humanística do sujeito: filosofia, sociologia, história, geografia. Colocando na carga horária da Base Nacional Comum Curricular o foco nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, dando ênfase a instrumentalização destas áreas. Deixando em segundo plano, ou de escolha os conhecimentos históricos, sociais sobre o contexto real no qual vivemos.

Retornando aos aspectos sobre o Curso Normal, cabe ressaltar a análise realizada nos trabalhos de Schaffrath (2008) intitulado: Escola Normal: O projeto das elites brasileiras para formação de professores. Neste estudo a autora apresenta o contexto inicial da formação dos professores no Brasil, sendo uma proposta das elites, e que deveria seguir à risca os aspectos ideológicos da mesma, e sem falar que a docência era destinada aos homens. A referida autora aborda estes aspectos em outro artigo intitulado: Profissionalização do Magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos.

O Ensino Médio- Curso Normal, resistiu a vários enfrentamentos e hoje já não se caracteriza como um projeto da elite, mas sim a Formação Inicial de Professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que realizam esta formação e posteriormente buscam nas licenciaturas o seu nível superior. Destinado pois, a jovens que

buscam a possibilidade de, após o Curso Normal, já trabalhar para custear a sua formação superior.

Trazer ao debate a formação inicial dos Professores(as), dentro de uma reflexão sobre o embasamento formativo que este profissional deve possuir é pensar na qualidade da educação. Pois conforme os autores citados, todos corroboram que a educação é um ato político, que exige a tomada de decisões. Os educadores, e os futuros educadores devem ter a consciência e sensibilidade para ensinar nossas crianças e jovens a pensar e refletir sobre o contexto atual em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste artigo buscou-se realizar reflexões sobre vários aspectos de relevância social e cultural para a educação, bem como trazer aos palcos dos debates a formação inicial de professores em nível médio, fazendo uso da revisão bibliográfica das obras de Istvan Mészáros (2008), da Educação para Além do Capital. Sobre aspectos da formação cultural e étnica do Brasil, nos escritos de Darcy Ribeiro (1995), Althusser (1985) e os Aparelhos Ideológicos do estado, elucidando sobre a formação inicial de professores a nível normal e sobre a importância destas leituras na formação destes sujeitos formadores, pois são temáticas que desvelam os olhares sobre as situações de dominação que hoje se fazem presentes e as quais todo educador(a) deveria ter acesso para poder entender o enredo que manipula a situação educacional do país. Abordou-se, também as reflexões de Nogaro (2002) sobre aspectos importantes da Escola Normal e formação de professores, de Sartori (2013) sobre a formação do professor e a ressignificação da sua prática.

Formar professores (as) reflexivos, que possuem conhecimento dos efeitos avassaladores do neoliberalismo em nossas vidas, do sistema de mercado que manipula e escraviza, mantendo apenas o interesse das empresas, dos grandes empresários. Como já nos disse nosso eterno Paulo Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” Portanto precisamos dos educadores, como formadores efetivos, conscientes, cientes, ativos de suas ações, com bagagem de conhecimento pertinente aos aspectos sociais, culturais e políticos do país.

A formação inicial a nível médio constitui uma etapa importante para vida dos educadores (as), pois trabalham diretamente com os anos iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo as idades entre os 4 aos 11. Fato que o professor formado a nível médio deve possuir uma formação reflexiva, compreendendo a tríade freirana no âmago da sua prática,

pois está inserido na escola, que é e será seu contexto de trabalho, em contato direto com as crianças, podendo interagir de forma efetiva, realizar percepções e avaliações. Devido a isso, deve fazer parte de seu processo formativo de aprendizagem os conhecimentos relevantes a constituição de uma sociedade mais justa, entendendo portanto a sua historicidade. Com base nos estudos das obras aqui apresentadas, mas também em outras que possibilitem esse novo olhar sobre a educação atual, compreendendo todos o enredo e a caminhada histórica desta, valorizando tudo que foi duramente conquistado por pessoas dedicadas a mudança da educação neste país. Para isso, o professor(a) deve constituir-se de significados, apropriar-se de contexto histórico e de sensibilidade de olhar e de escuta, percebendo-se sim, como responsável pela transformação dos sujeitos que mudam o mundo como freire, já nos falava.

É fato, que o ser humano ao compreender o seu contexto torna-se sujeito capaz de agir sobre seu meio e o transformá-lo. Portanto, o ser social é o que convive, vive e age sobre o mundo no qual vivemos, sendo o que pode mudá-lo. Para este ser social constituir-se necessita ser por meio das relações sociais e da educação.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 2.ed. Rio de Janeiro: Grall, 1985

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa/Portugal: Edições 70. 1977.

BRASIL, CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio**. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001_99.pdf Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 199**6. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/leis/lein9394.pdf .Acesso em: 21 de jun. 2018.

Leontiev, A.N. (1978**). Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre. Acesso em: 20 de jun. 2018.

MEC/INEP/DEEP/CGCEB. **Censo Escolar de 2016**. Disponível em: < http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/estatisticas.jsp?ACAO=acao1> Acesso: 22 jun. 2018.

MÉSZÁROS, István. **Educação Para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOGARO, Arnaldo. **Teoria e saberes docentes:** a formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia. Erechim: EdiFAPES, 2002.

PSICOLOGIA ACADÊMICA. **Leontiev e a teria da atividade**. Disponível em: https://psicologiaacademica.blogspot.com/2012/07/leontiev-e-teoria-da-atividade.html. Acesso: jun de 2018

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e ressignificação da prática**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

SCHAFFRATH. Marlete, dos Anjos Silva. **Escola Normal: O projeto das elites brasileiras para formação de professores**. Disponível em < https://pt.slideshare.net/jhecioosaki/20-marlete-schaffrath>. Acesso em: 18 de jun. 2018.

_____. Marlete, dos Anjos Silva. **PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO FEMININO: uma história de emancipação e preconceitos** http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_02_19.pdf. Acesso em: 18 de jun.2018

O EMPREGO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

TOMMASINI, Angélica[1]
INOCENTE, Luciane[2]
CASTAMAN, Ana Sara[3]

Resumo: O presente artigo apresenta considerações sobre o emprego de estratégias de ensino-aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Dessa forma, este estudo com base em uma abordagem qualitativa, delimitada por procedimentos técnicos bibliográficos e de estudo de caso, divide-se em três partes acrescidos de introdução mais considerações finais. a) realiza uma breve discussão quanto ao conceito de estratégias de ensino-aprendizagem; b) trata acerca das possibilidades das estratégias de ensino-aprendizagem contribuírem na formação de sujeitos omnilaterais e; c) relata uma experiência do uso de estratégias de ensino-aprendizagem em EPT. Por fim, percebeu-se uma grande contribuição das estratégias de ensino-aprendizagem na EPT, em turmas de PROEJA considerando uma melhor preparação do estudante tornando-o uma pessoa emancipada, criativa, reflexiva e construtora do seu próprio aprendizado.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Estratégias de ensino-aprendizagem. Formação omnilateral.

THE EMPLOYMENT OF TEACHING-LEARNING STRATEGIES IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

[1] Pós-Graduada em Gestão Social: Políticas Públicas, Redes e Defesa de Direitos. Graduada em Serviço Social. Estudante do curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Sertão (RS). Bolsista do Projeto de Ensino: Produção de estratégias e de materiais didático-pedagógico de apoio ao docente. E-mail: angelicatommasini1@gmail.com.

[2] Pós-graduada em Gestão de Pessoas. Pós-graduanda em Teorias e Metodologias da Educação. Graduada em Administração – Habilitação em Comércio Exterior. Estudante do curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional. Bolsista do Projeto de Ensino: Produção de estratégias e de materiais didático-pedagógico de apoio ao docente. Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul – *Campus.* Sertão. E-mail: lucianeinocente@gmail.com.

[3] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Docente do IFRS – *Campus* Sertão (RS). Líder do Grupo de Pesquisa de Políticas Públicas e Formação de Professores para a Educação Básica e Profissional. E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br.

Abstract: This article presents considerations about the use of teaching-learning strategies in Vocational and Technological Education (EPT). Thus, this study based on a qualitative approach, delimited by technical bibliographic procedures and case study, is divided into three parts plus introduction plus final considerations. a) makes a brief discussion about the concept of teaching-learning strategies; b) discusses the possibilities of teaching-learning strategies to contribute to the formation of all-subjects; c) reports an experience of the use of teaching-learning strategies in EPT. Finally, a great contribution of the teaching-learning strategies in EPT was found in PROEJA classes considering a better preparation of the student making him an emancipated, creative, reflective and constructive person of his own learning.

Keywords: Professional and Technological Education. Teaching-learning strategies. Omnilateral formation.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 1996) e, atualmente, ganha um espaço de centralidade nos debates na educação brasileira. Pedrosa (2016) destaca que foi por intermédio de avanços científicos e tecnológicos que se exigiu a expansão nos níveis de escolaridade e de qualificação profissional no país.

Desde os primórdios, a EPT está atrelada a formar indivíduos para o mercado de trabalho, ou seja, orientada na educação técnica à força de trabalho. Ora, hoje, a EPT volta-se a profissionalização, mas com outras roupagens, tendo como compromisso formar indivíduos éticos com o perfil humanístico, apoiados na concepção de formação omnilateral da pessoa, com o suporte a união da tríade ensino, pesquisa e extensão (AGUIAR; PACHECO, 2017). No que concerne aos Institutos Federais (IFs), a proposta da EPT necessita contemplar uma educação integral e emancipadora, rompendo com a dualidade e fragmentação do ser (KUENZER; GRABOWSKI, 2006).

Diante desta realidade, os profissionais docentes da EPT em IF´s necessitam de amparo nos saberes curriculares (TARDIF, 2002) para mediar os processos de ensino-aprendizagem. Este suporte, geralmente, pauta-se em estratégias que permitem uma prática educativa consistente. Anastasiou e Alves (2004, p.71) afirmam que as estratégias têm por finalidade consecução de objetivos. Neste caso, é importante a clareza destes para todos os envolvidos e que estejam "[...] presentes no contrato didático, registrado no Programa de

Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc". Assim, pergunta-se: como as estratégias empregadas no processo de ensino-aprendizagem na EPT contribuem para a formação omnilateral da pessoa?

Para tanto, este ensaio tem por finalidade refletir sobre as estratégias de ensino-aprendizagem empregados na EPT. Dessa forma, ancorado em uma abordagem qualitativa e por procedimentos técnicos bibliográficos e de estudos de caso, discute-se em um primeiro momento acerca do conceito de estratégias de ensino-aprendizagem e, em um segundo momento, sobre as possibilidades das estratégias de ensino-aprendizagem contribuir na formação de sujeitos omnilaterais. E, por fim, apresenta um relato de experiência de duas estagiárias do curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional, realizado com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a partir do uso de estratégias de ensino-aprendizagem.

2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Atualmente, a sociedade passa por instabilidades estruturais na educação, principalmente devido ao avanço das tecnologias da informação e comunicação. Com isso, desafia-nos a (re)pensar as práticas educativas, de modo a serem transformadoras, criativas, inovadoras e capazes de formar para o mundo do trabalho e para uma cidadania ativa. Para Belloni (2012, p.3), [...] "o papel da educação transforma-se, e suas estratégias modificam-se para atender às novas demandas educativas da sociedade do `saber´ ou da `informação´".

Neste caso, o professor deve constituir-se como um mediador atento a todas as implicações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Belloni (2012, p. 69), [...] "mediatizar significa conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino-aprendizagem que potencializam ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma." A preparação de materiais adequados e a implementação de estratégias de ensino devem fazer parte do cotidiano do docente para a obtenção de resultados esperados na aprendizagem.

Schwartz (2016) destaca que a função do professor é formar ambientes favoráveis para o ensino-aprendizagem, arquitetar estratégias, metodologias e operações que vão de encontro com o conhecimento prévio dos estudantes, propiciando-os a construção de relações entre o conhecimento prévio e novas referências. As estratégias de ensino-aprendizagem são utilizadas pelos docentes no intuito de mediar saberes buscando que os estudantes sejam participantes ativos em sala de aula, críticos e pensantes, construtores do seu próprio conhecimento e formados para a cidadania. Bordenave e Pereira (2002) complementam que as estratégias devem ser bem definidas para contribuir com a aprendizagem dos alunos até atingir os objetivos traçados, podendo esses objetivos ser técnico-profissional ou de caráter transformador da sociedade.

Para Plácido *et. al.* (2017, p. 45), a estratégia de ensino-aprendizagem direcionada no ensino prioriza a mediação de conhecimento, tendo como centralidade o professor.

> [...] nessa estratégia o aluno é o executor do programa idealizado e definido pelo docente, mesmo que participe e realize algumas atividades. O aluno não se torna membro ativo do processo, pois é uma relação vertical, onde o principal objetivo não é a construção do conhecimento ou formação integral do indivíduo, mas sim a consolidação da transmissão e retenção do conhecimento. Por outro lado, a estratégia com foco na aprendizagem pressupõe a construção do conhecimento por meio de relações, reflexões e demais valores educativos emancipatórios, sendo o aluno o centro do processo educativo. Para a estratégia centrada na aprendizagem deve-se primar pela inter-relação dos alunos e destes com o professor.

De acordo com Oliveira (2015) a profissionalidade docente pode ser interpretada como um propósito do ato de ensinar, englobando principalmente a apropriação do conhecimento e a vivência de cada professor com seus alunos, escola, formação continuada e com os próprios materiais didático-pedagógicos desenvolvidos para a construção do conhecimento. Nesta direção, para Anastasiou e Alves (2004) ensinar deve ser uma ação intencional e deve resultar em aprendizagem. Já apreender tem como significado a apropriação dos conhecimentos, a fim de que esses se integrem à estrutura cognitiva dos educandos.

A explicitação descrita, na análise de Anastasiou e Alves (2004) e Oliveira (2015), indicam que a aplicação das estratégias de ensino não deve ser pensada isoladamente dos demais processos educativos, a fim de, que o processo de ensino-aprendizagem esteja articulado com todas as demandas exigidas. Aguiar (2016) reforça que é de fundamental relevância para o processo de ensino-aprendizagem, as regras estabelecidas na discussão dos conteúdos a serem trabalhados pelos alunos, o relacionamento interpessoal baseado no diálogo, para que se estimule e permita a segurança no aprender.

Em outras palavras, entende-se que as estratégias de ensino não podem estar isoladas do ato reflexivo. Há a necessidade de se (re)pensar a prática educativa e a tomada de consciência do educador sobre sua experiência/bagagem profissional e consolidar transformações na maneira de como se ensina e se aprende na escola (GALERY, 2017). Feitas estas considerações pretende-se, a seguir, abordar sobre as estratégias de ensino e suas implicações na aprendizagem dos estudantes na educação profissional e tecnológica.

3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A educação profissional e tecnológica demanda integrar escola e trabalho. Pode ser definida como uma educação formal que tem como objetivo formar mão de obra qualificada para a atuação no mercado de trabalho. Além do estudante aprender uma profissão, busca-se desenvolver sua formação técnica, comportamental e intelectual. Entende-se que a EPT articula-se entre ensino médio e profissional, dando enfoque a formação humana, para cidadania e também, capacitação profissional (OLIVEIRA, 2015). Nesta direção, para Moll (2011, p. 84) “A educação profissional tem seu foco fundamental nos conhecimentos tecnológicos; conteúdos que não se confundem com saberes empíricos, mas que guardam com eles relação; referências obrigatórias ao exercício de atividades técnicas e de trabalho”.

Para Oliveira (2015, p. 68), "[...] o papel da Educação Profissional é a de promover o desenvolvimento do país por meio da oferta à população de ensino, pesquisa e extensão, em sintonia com as demandas dos arranjos produtivos locais." A formação de professores para a EPT é de suma importância para o desenvolvimento dos setores estratégicos da economia do país. De acordo com Aguiar (2016, p. 47), [...] "a formação do professor precisa estar subsidiada de competências, habilidades, capacidade de decisão no sentido de produzir novos conhecimentos para a teoria e prática de ensinar”.

De acordo com Machado (2008, p.10), os professores da EPT necessitam estar em constante desenvolvimento, pois a cada dia:

> [...] enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho.

Destarte, Aguiar (2016, p. 43) entende que, [...] "para o docente da Educação Profissional e Tecnológica se exige competências múltiplas para o seu 'fazer pedagógico'". Necessita de capacidades aguçadas para compreender o processo ensino-aprendizagem e formar estudantes autônomos, reflexivos, críticos e que construam seu próprio conhecimento. Assim, as estratégias de ensino-aprendizagem devem ser parte da formação inicial e continuada do profissional docente, de modo que privilegia "[...] uma análise omnilateral, [...] de suas manifestações" (VEIGA *et. al*, 2015, p.14).

Nesta direção, para Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) a sala de aula simboliza o principal lugar de atuação dos professores, mas a prática educativa não ocorre apenas ali. Ainda complementa que as práticas educativas devem articular-se constantemente com o espaço escolar, sistema de ensino e sistema social. Ao mesmo tempo,

> Cabe à educação tecnológica promover o ensino-aprendizagem dos conteúdos, dos métodos e das relações necessários à compreensão, à pesquisa e à aplicação crítica e criativa das bases científicas dos processos e procedimentos técnicos, contextualizando-os e significando-os à luz das necessidades humanas e sociais. (MOLL, 2011, p.87)

No entendimento de Machado, (2008, p. 12) faz parte do ensinar e do aprender na EPT, "[...] tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a estes processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas." Assim, "As experiências de integração do ensino médio e do ensino técnico de nível médio demandam ser documentadas e ter um acompanhamento metódico. Elas requerem, também, o resgate da capacitação, participação, autonomia e criatividade dos docentes". (MOLL, 2011, p. 95).

Destarte, nos IFs, espaços privilegiados da EPT, as discussões que vêm travando-se buscam rupturas com formas de exclusão social e primam pela formação omnilateral difundida nos espaços escolares, na formação humana e, consequentemente, na emancipação do ser social. Nas palavras de Frigotto (2010) se faz imprescindível romper com a lógica de exclusão que deixa a mercê as condições mínimas de vida de mais da metade da população, e simultaneamente, embargam ou adiam o próprio progresso técnico. Ou seja, a expansão da omnilateralidade humana, especialmente para classe trabalhadora.

A omnilateralidade busca a totalidade do desenvolvimento do estudante no espaço escolar, dentro da EPT, articulando trabalho e formação humana, reiterando o princípio educativo do trabalho (Ibidem). Para Duarte *et. al.* (2016, p.13), [...] "a formação omnilateral parte da plena expansão do indivíduo humano, inserindo-se dentro do projeto de

desenvolvimento social que possibilite uma equidade maior, não limitando-se ao mercado de trabalho."

De acordo com Duarte *et. al.* (2016, p.14), a formação omnilateral pode ser o meio para a solução da desintegração do homem moderno que deixou de refletir para apenas executar, mas para isso

> [...] precisamos conhecer o que é formação omnilateral e nos apropriarmos dela enquanto sujeitos comprometidos com a humanização dos outros. Comprometimento que não nasce do nada, mas surge da práxis conjunta no trabalho, na escola, na comunidade. Por isso, o homem contemporâneo deve ser um ser menos técnico e pragmático, formando-se mais unitário e humano.

Para Lima (2013) o conceito de omnilateralidade refere a uma formação humana que busca uma ruptura radical com a sociedade capitalista. A emancipação humana só se constrói na compreensão do homem omnilateral. Neste ponto de vista a formação omnilateral traz princípios de inter-relação entre o trabalho e a formação humana superando a divisão de classes, conquistando o princípio educativo do trabalho. Diante desta perspectiva, no próximo capítulo relata-se a experiência quanto o uso de estratégias de ensino-aprendizagem na EPT e as interlocuções para dar conta da formação omnilateral.

4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA NA EPT

A partir do exposto, realiza-se um breve relato de experiência do uso de estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na EPT, em turmas do PROEJA, de um IF, na região do planalto do Rio Grande do Sul. O relato dar-se-á a partir do estágio supervisionado realizado por duas estudantes do curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional. Ambas bolsistas em um Projeto de Ensino que tratam da produção de estratégias e de materiais didático-pedagógico de apoio ao docente na EPT.

O estágio foi realizado na disciplina de Recursos Humanos e Relações Interpessoais, no segundo semestre de 2017 e no primeiro semestre de 2018. Os conteúdos abordados foram: Evolução e principais papéis da área de Recursos Humanos, Gestão de pessoas e seus processos, Análise dos conceitos de recrutamento e seleção de pessoas, Treinamento e desenvolvimento de pessoas, Competências técnicas e comportamentais, Avaliação de desempenho, Sistemas de Remuneração e Benefícios, Plano de Cargos e Salários, Administração de Pessoal, Segurança, higiene e medicina do trabalho, Liderança, relações e comunicação interpessoais, *feedback* e trabalho em equipe.

Em se tratando de PROEJA, os conteúdos tratados devem ser mediados de modo a contextualizar a partir das vivências e experiências dos educandos. Logo, as estratégias de ensino escolhidas devem privilegiar o trabalho como ferramenta educativa, possibilitando o desenvolvimento humano, social e da justiça, a igualdade social e cultural, a omnilateralidade, a democratização da cidadania, o conhecimento e as condições s à preparação ao mercado de trabalho. A educação e trabalho atrelam-se, rompendo com dualidades, constituindo-se, instrumentos de emancipação por meio de uma perspectiva social histórico-crítica (MANFREDI, 2002).

Assim, os planos de aula foram elaborados com estratégias de ensino-aprendizagem para melhor compreensão e aprendizado, obtendo a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Foram desenvolvidas diversas estratégias de ensino-aprendizagem e materiais didáticos, as quais estão citadas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC): trilha de chão, dinâmicas de grupo, paródia, *portfólio*, estudo de caso, telefone imaginário, autódromo, entre outras. A partir de cada estratégia tentou-se adaptá-las e direcioná-las para dar sentido às mediações do processo de ensino-aprendizagem. Para Anastasiou e Alves (2004, p. 68) é por intermédio das

> [...] estratégias que aplicam-se ou exploram-se os meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo. Esses meios comportam determinadas dinâmicas, onde se faz necessário o conhecimento do aluno para a escolha da estratégia.

Cada conteúdo preparado demandou muita atenção para escolher a melhor estratégia de ensino que proporcionasse aos alunos o senso crítico, reflexivo, criativo e principalmente proporcionar o estímulo para o aprendizado. Durante as aulas, procurou-se manter um diálogo aberto com os alunos, incentivando-os a exporem seus conhecimentos e experiências, bem como suas dúvidas e inseguranças em relação ao conteúdo abordado.

Um exemplo pode ser a atividade realizada durante a aula de seleção de pessoal, no qual os estudantes participaram de vivências de um processo de seleção. Assim, puderam experienciar como realiza-se uma entrevista e como deve se portar na mesma. Nesta atividade, os estudantes apresentaram relatos de algumas experiências vivenciadas e tentou-se refletir de modo a prepará-los para o mercado de trabalho.

Outra atividade realizada que teve grande intencionalidade foi a construção de uma paródia sobre o tema qualidade de vida no trabalho. Além de trabalhar a temática de forma didática foi possível explorar dialeticamente a criatividade e criticidade dos estudantes, ou

seja, houve maior interação, participação na atividade proposta contribuindo para aprendizagem.

A partir da experiência vivida durante o estágio de docência pode-se enfatizar que na EPT é necessário eleger estratégias que permitam a reflexão, o diálogo e a formação omnilateral. Os estudantes necessitam de uma formação que prime pela criticidade e autonomia na busca do seu próprio aprendizado. Nesta perspectiva, teremos a formação de profissionais mais bem sucedidos no trabalho e na formação humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atual conjuntura, pensar na formação omnilateral na EPT implica em um desafio constante. As estratégias de ensino-aprendizagem podem oportunizar um leque de possibilidades a estes profissionais da EPT em suas práticas educativas e fazer toda a diferença no processo de aprendizagem dos estudantes.

A partir do relato de experiência exposto podemos observar o quanto esses contribuem para o processo de ensino-aprendizagem na EPT. As estratégias escolhidas foram centradas nos estudantes, como o objetivo de uma formação emancipatória, participativa, no qual pudessem exercer o seu papel de protagonistas.

Compreende-se então, a sua importância do uso das estratégias de ensino e aprendizagem em EPT para formação omnilateral dos estudantes, pois estas possibilitam a ação profissional propositiva, crítica e intencional. Preparando melhor o estudante no seu desenvolvimento pessoal e principalmente na sua capacidade de conviver e trabalhar em grupo, que é de fundamental importância para a formação do indivíduo.

Entendemos que é necessário que mais profissionais da EPT possam agregar em seu planejamento e execução, estratégias de ensino-aprendizagem que contribuam para a educação omnilateral dos estudantes. Dessa forma, as estagiárias em docência relataram uma postura crítico-reflexiva na EPT, e afirmam e que a formação ofereceu capacitação pedagógica necessária, proporcionando o domínio didático-pedagógico adequado para a prática educativa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. E. V. de; PACHECO E. M. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública. In: ANJOS; M. B. dos; RÔÇAS, G. **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Natal: IFRN, 2017, p. 13-35.

AGUIAR, R. F. Docência na Educação Profissional e Tecnológica: Influência da Formação no Processo Ensino-aprendizagem, 2016. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20266/1/2016_RosilândiaFerreiradeAguiar.pdfAcesso em: 15 de mai. 2018.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

BELLONI, M. L. **Educação a distância.** 6. ed. Campinas: Autores Associados 2012.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-aprendizagem**. 24. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.934 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

DUARTE, E. S; OLIVEIRA, N. A; KOGA, A.L. Escola unitária e Formação Omnilateral: Pensando a Relação entre Trabalho e Educação, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_EVANDRO-SANTOS-DUARTE-NEIVA-AFONSO-OLIVEIRA-ANA-L%C3%9ACIA-KOGA.pdf. Acesso em: 19 de jun. 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2010.

GALERY, A. (ORG). **A escola para todos e para cada um.** São Paulo: Summus, 2017.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 297-318, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. T. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, R. R. F. **A categoria da Formação Omnilateral e o trabalho como princípio Educativo na Educação do Campo**, 2013. Disponível em:http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/2-educacao-do-campo-e-trabalho/b12-a-categoria-da-formacao-omnilateral-e-o.pdf/view. Acesso em: 30 de jun. 2018.

MACHADO, L. **Diferenciais inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional**, 2008. Disponível em: https://docplayer.com.br/65905997-Diferenciais-inovadores-na-formacao-de-professores-para-a-educacao-profissional.html. Acesso em: 30 de jun. 2018.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas Públicas para o ensino profissional**: O processo desmantelamento dos Cefets. Campinas, SP: Papirus, 2015.

OLIVEIRA, J. E. **A Profissionalidade do bacharel docente da Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - Campus Paracatu**, 2015. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19127/1/2015_JoseleneEliasdeOliveira.pdf. Acesso em: 15 de mai. 2018.

PEDROSA, F. G. **POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:** análise da modalidade PRONATEC Brasil maior na perspectiva de seus implementadores. 2016. Disponível em: http://www.mestradoprofissional.gov.br/sites/images/mestrado/turma2/fernanda-gomes-pedrosa.pdf. Acesso em: 14 de jun. 2018.

PLACIDO, R. L., SCHONS, M., SOUZA, M. J. C. **Utilização das Estratégias de Ensino-Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**, 2017. Disponível em: http://proxy.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/6754/3750. Acesso em: 14 de jun. 2018.

SCHWARTZ, S. **Inquietudes pedagógicas da prática docente.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. **Docência**: Uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papirus, 2015.

A EQUIDADE NA EDUCAÇÃO E O PAPEL DO IDEB

Adriano Paulo da Silva[1]
Edite Maria Sudbrack[2]

Resumo: O presente trabalho contextualiza as políticas de avaliação em larga escala, com enfoque principal sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), abrangendo aspectos históricos e teóricos que mostram que a avaliação em larga escala, além de ser uma característica principal do Estado regulador, está vinculada a políticas globais, com ideários neoliberais e mercantilistas. Tais aspectos também revelam que os agentes educacionais passam a realizar suas ações por causa da nota do IDEB, já que em função disso existe a espera de uma gratificação ou punição, característica bem vívida de uma educação tradicional. Porém, os resultados da avaliação em larga escala podem ser uma das ferramentas diagnósticas avaliativas, da qual os agentes educacionais podem fazer uso, com outros mecanismos para efetivar uma educação de qualidade, não ignorando os resultados das avaliações de larga escala, mas também não agindo somente por causa delas. Fazer com que na educação exista a equidade é um dos desafios da sociedade brasileira. A sequência desse trabalho pretende averiguar esses aspectos, aqui explanados, na realidade educacional da Região Norte do Rio Grande do Sul a partir do olhar dos profissionais que trabalham no Programa Novo Mais Educação (PNME).

Palavras-chave: IDEB. Equidade. Programa Novo Mais Educação.

EQUITY IN EDUCATION AND THE ROLE OF IDEB

ABSTRACT: This paper contextualizes large scale evaluation policies, with a primary focus on the Basic Education Development Index (IDEB), covering historical and theoretical aspects that show that large-scale evaluation, besides being a main characteristic of the regulatory State , is linked to global policies, with neoliberal and mercantilist ideals. These aspects also reveal that the educational agents begin to carry out their actions because of the IDEB's note, since due to this there is waiting for a gratuity or punishment, a very vivid characteristic of a traditional education. However, the results of large-scale evaluation can be one of the diagnostic tools for evaluation that educational agents can use, with other mechanisms to achieve quality education, not ignoring the results of large-scale evaluations, but also not only acting because of them. Making equity in education is one of the challenges of Brazilian society. The sequence of this work intends to investigate these aspects, explained here, in the educational reality of the Northern Region of Rio Grande do Sul from the perspective of professionals working in the New Education Program (PNME).

KEYWORDS: IDEB. Equity. New More Education Program.

[1] Graduando do curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI Campus de Frederico Westphalen.. ProBIC Fapergs. Adrianoaps255@gmail.com
[2] Pós-Doutora em Educação, professora do PPGEDU da URI/Câmpus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação: políticas públicas e gestão. sudbrack@uri.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

As avaliações em larga escala permeiam todo o sistema de ensino em diferentes níveis, com aplicação de provas padronizadas. Conhecer a aplicação da política de avaliação em larga escala na educação básica através do IDEB e, situar se a mesma pode conduzir a maior equidade na oferta educativa na região norte do Rio Grande do Sul, consiste no problema dessa pesquisa.

Nesse estudo, temos o objetivo principal de analisar as Políticas de Avaliação em Larga escala, o caso do IDEB, enquanto possibilidades e limites de produção da equidade da oferta educativa na educação básica. Agregado a isso, pretende-se, também, conhecer os processos de avaliação em larga escala na Educação Básica; conceituar equidade na educação e analisar o papel do IDEB na equidade da oferta educacional.

Num primeiro momento a pesquisa, de natureza qualitativa, consiste no estudo e construção de um referencial teórico, dando um embasamento consistente para a aplicação da pesquisa a campo. Pretende-se aplicar um questionário com profissionais que trabalharam no Programa Novo Mais Educação (PNME), em uma escola da região norte do Rio Grande do Sul, averiguando a compreensão e as colaborações dos que atuam de forma direta com programas governamentais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Breve histórico da avaliação em larga escala

A avaliação em larga escala no Brasil surge na década de 80, num contexto de redemocratização da política brasileira, em que agentes financiadores transnacionais passaram a influenciar diretamente em algumas políticas públicas, dentre as quais na área educacional. As mudanças provocadas no âmbito político brasileiro, com forte característica neoliberal, estavam permeadas por aspectos da globalização e ideais transnacionais que visavam contemplar a grande massa da sociedade (OLIVEIRA, ROCHA, 2018).

Averígua-se que desde a Constituição de 1988, passando pelas Medidas Provisórias, pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e os Decretos, houve uma progressiva evolução no sistema de avaliação em larga escala, abrangendo aspectos quantitativos e qualitativos. Em 1990, através do Ministério de Educação e Cultura (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi implantado o Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Básica (SAEB), para avaliar alunos dos quarto e nono anos do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio sobre matemática e língua portuguesa. Em 2005 essa avalição foi ampliada para a Prova Brasil. Em 2007 foi criada a provinha Brasil (OLIVEIRA, ROCHA, 2018).

A avaliação em larga escala a partir de 1998 assume novas características com a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse exame além de avaliar o conhecimento dos concluintes do ensino médio se torna um meio de ingresso ao ensino superior, inicialmente através do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), depois através do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Dessa forma o ENEM proporciona um sistema nacional de ensino superior público (WERLE, 2018).

A criação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001 reafirma a avaliação em larga escala com vistas ao melhor gerenciamento e planejamento da educação em todos os níveis de ensino. É importante considerar que foram considerados os resultados e experiências anteriores das avaliações que já vinham sendo realizadas. Em 2007 foi criado o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) que abrange metas para vários níveis de ensino, sendo avaliado e norteado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que além de situar o nível alcançado pela escola e no contexto do PDE e do Compromisso Todos Pela Educação, torna possível o alcance das metas que se pretende atingir até 2021. Em 2008 é instituído o Índice Geral de Cursos (IGC), que, como o Saeb, Prova Brasil, Enem, Provinha Brasil, Enade e Sinaes, é articulado pelo Inep. O IGC indica a qualidade de instituições de Educação Superior trazendo informações por outros recursos avaliativos, tendo por prioridade a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). O IGC agrega dados das avaliações Enade e dos cursos de pós-graduação das Instituições de Ensino Superior, seguindo critérios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes). Ainda em 2008 é criado o PAR, Plano de Ações Articuladas (WERLE, 2018).

No ano de 2009 o MEC lança o Programa Segundo Tempo (PST). Em 2010 é criada outra forma de avaliação voltada aos docentes, que é o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, para avaliar conhecimentos, competências e habilidades para subsidiar a contratação de docentes na educação básica nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios (WERLE, 2018).

Em 2013, o Saeb passa a trazer uma terceira avaliação, a Avaliação Nacional de Alfabetização (Ana), realizada todos os anos de forma censitária, com alunos do 3º ano do

ensino fundamental das escolas públicas, avalia os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática (VIEIRA, VIDAL, NOGUEIRA, 2018).

O novo PNE, 2014-2024, abrange várias metas, dentre as quais erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. Nesse PNE é reafirmado o papel do IDEB na avaliação educacional brasileira (BRASIL,2014).

No PNE, o IDEB precisa passar por um progressivo melhoramento, atingindo até ano 2021 a média 6, que é uma média para países desenvolvidos. Essa comparação internacional é mediada por uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Pisa (Programme for Internacional Student Assessment) e no Saeb. São consideradas assim o valor do Ideb em 2005 (t = 0) como o valor inicial, a meta para o Brasil e o tempo para seu alcance (QEDU, 2018).

Nesse breve histórico foi possível contemplar resumidamente os principais elementos que constituem o sistema de avaliação em larga escala no Brasil, buscando os subsídios para entender esse processo no qual essa pesquisa se insere no propósito investigativo. O enfoque da pesquisa, que é o IDEB, precisa ser entendido no contexto da macropolítica e por isso esse histórico assume sua relevância.

2.2 Conceituando equidade

O termo equidade é amplamente discutido por Aristóteles, na obra Ética a Nicômaco (1991). O grande filósofo traz o termo equidade atrelado ao termo justiça, fazendo uma importante diferenciação entre estas palavras. Para ele, a justiça contempla prescrições gerais previstas em leis convencionadas de acordo com cada sociedade, as quais prescrevem um determinado resultado ou consequência para as ações das pessoas. Tais consequências legais contemplam apenas a ação em si, não contemplando as causas de tal ação. Dessa forma, por exemplo, a sentença para quem roubou por causa da fome é a mesma daquele que roubou para apossar-se da propriedade de outrem por motivos perversos.

Aristóteles dá a entender que a justiça, nestes padrões legais, não é de todo justa, ou seja, não contempla as particularidades que fazem com que as pessoas procedam desta ou daquela forma, não contemplando a cada um de acordo com a sua específica ação. É exemplo desse tipo de justiça o Código de Hamurabi, do qual a máxima principal é olho por olho e

dente por dente. Então, Aristóteles esclarece o termo equidade através de exemplos práticos, demonstrando que a equidade contempla os aspectos totais, os quais a lei, na maioria das vezes, não considera. Para o filósofo existem princípios universais que determinam uma forma de a justiça ser justiça, caracterizando cada ação de acordo com a sua natureza.

De acordo com Aristóteles, existem pessoas justas que podem cometer injustiças e pessoas injustas que podem cometer justiça havendo uma nítida diferenciação do ato em si da pessoa que o pratica. A diferenciação do ato de injustiça daquilo que é injusto e a diferenciação do ato de justiça daquilo que é justo se dão pela natureza e pela lei. Assim uma pessoa age justa ou injustamente quando seus atos são voluntários, ou seja, quando tem o poder de fazer algo e faz com conhecimento de causa, sem ignorar os meios nem os fins de sua ação.

O termo equidade contempla todas as peculiaridades, em que uma pessoa pode fazer ou deixar de fazer determinada ação em virtude das condições que estão envolvidas. Tratar com equidade e justiça envolve considerar as partes em condições iguais e equilibradas, dando-lhes as devidas condições para que as mesmas possam atingir determinado fim.

John Rawls foi outro autor que deu ênfase ao termo equidade em sua obra Uma teoria da justiça (1997). Nela, Rawls diz que a justiça precisa ser definida pela sociedade no todo, estabelecendo leis específicas que abrangem cada particularidade, de forma que as particularidades não entrem em contradição com o todo ou contra si mesmas, mas que produzam o bem estar social. Ele retoma o tema já debatido por pensadores como Locke, Rousseau, Hobbes e Kant, dos quais se destaca o contrato social emergido de uma sociedade que busca a harmonia de seus cidadãos, num equilíbrio que só acontece com a equidade. Dentro do conteúdo da justiça o autor abrange questões como a distribuição do capital, discorrendo que pode existir equidade mesmo quando os recursos econômicos em sua maioria ficam concentrados com poucos, desde que esses poucos façam o melhor uso para todos. Ao tratar termos como justiça e injustiça, Rawls retoma conceitos já debatidos por Aristóteles, esclarecendo que até mesmo determinadas injustiças podem ser praticadas visando o bem maior da sociedade.

2.3 Equidade e redução de desigualdades por meio do IDEB

É importante contextualizar o cenário brasileiro, envolvendo nesse foco de estudo, as avaliações externas e dizer que o Estado ao passar pela reestruturação governamental a partir principalmente da década de 90, assume também um papel fortemente regulador, aliado a

órgãos internacionais já citados nesse trabalho. Essa regulação do Estado contribuiu para seu fortalecimento e consequentemente o inchaço da máquina pública, ao considerar-se a quantidade de agentes envolvidos (CHIRINÉA, BRANDÃO, 2018).

Esse encaminhamento do Estado gerou políticas que atendessem essa demanda das avaliações, dentre as quais está o IDEB, que reúne os dados do SAEB e da Prova Brasil, as taxas de aprovação, reprovação e evasão, obtidas por meio do Censo da Educação Básica. Esses dados combinados geram metas para monitorar, avaliar e melhorar a educação. O IDEB ligado ao PDE e ao do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é uma articulação da União, Distrito Federal, estados, municípios e sociedade civil para se alcançar um nível de qualidade da educação que até 2021 seja equivalente ao de países desenvolvidos. Assim o IDEB vai além da avaliação sendo um indutor de ações que visam qualificar a educação brasileira (CHIRINÉA, BRANDÃO, 2018).

O grande problema que passa a emergir em meio ao sistema de avaliação não é o resultado da avaliação em si, mas o resultado gerado a partir da avaliação, ou seja, as ações realizadas em função da avaliação, podendo a escola gerenciar sua prática educacional somente a partir do resultado da avaliação, desviando-se de aspectos centrais, dentro da própria realidade vivencial que precisam ser trabalhados em primeiro plano. Essa indução de práticas por causa do resultado da avaliação impede que a ação da escola seja em função da educação em si, fazendo com que muitas escolas entrem numa competição por resultados externos demandados por características que podem não condizer à formação de cidadãos críticos e integrados em seu mundo de fato, mesmo que se fale em uma cidadania global (CHIRINÉA, BRANDÃO, 2018).

Esses casos são verificados em pesquisas que demonstram que escolas agem por causa do IDEB, como no caso de escolas de Curitiba, em que o currículo foi alterado por causa da Prova e Provinha Brasil. A relação intrínseca acentuada entre o que deve ser ensinado e o que será cobrado na avaliação, demonstra a indução dessas avaliações para determinar o que os professores vão ensinar tendo em vista a cobrança que virá e não a qualidade do aprendizado diante de outros padrões de conhecimento (DITTRICH, 2018).

Quando as escolas embasam e dirigem suas práticas por causa de fatores externos pode acabar desviando-se da sua realidade e entrando numa lógica capitalista, onde o que importa são os resultados finais, assumindo características maquiavélicas diante da cobrança que recompensa ou pune, haja vista o ranking que é construído a partir dos resultados. A avaliação não pode ser ignorada, mas também não deve ser assumida como se fosse à essência

da prática educacional, esquecendo-se dos objetivos a que uma avaliação se propõe (VIEIRA, VIDAL, NOGUEIRA, 2018).

A avaliação na escola precisa ir além das avaliações externas, pois avaliar é um processo contínuo durante o desenvolvimento das práticas educacionais que diagnosticam o estado das coisas, confirmando a eficácia das práticas ou mostrando suas debilidades. Avaliar é apenas umas das práticas educacionais, não sendo a primeira, nem a principal, mas assume sua importância com as demais ações educacionais, podendo assim ser um instrumento para rever ações e promover a equidade.

A equidade na educação reconhece que nem todos aprendem ou devem ser ensinados da mesma forma, pois a base de um processo educacional equânime exige o reconhecimento e o respeito às diferenças, primando para que todos os alunos desenvolvam as competências e habilidades esperadas para o nível de estudo específico, por isso considera as diferenças pessoais, socioeconômicas e culturais do aluno. Dessa forma, o sistema educacional precisa tratar as diferenças de diferentes formas, possibilitando que os diferentes tenham a seu dispor recursos diferenciados que os faça alcançar os objetivos da aprendizagem através da ampliação das condições para isso (TENÓRIO, FERRAZ, PINTO, 2018).

Nessa perspectiva são assegurados os direitos cidadãos do acesso à educação e permanência dela de todos os alunos, garantindo assim que exista uma justiça social, reconhecendo que independente das diferenças socioculturais, econômicas, etc. todos podem usufruir dos benefícios da educação. Essa equidade educacional é uma das metas que vem sendo discutida e as avaliações em larga escala podem contribuir nesse objetivo dependendo o que se faz com os resultados.

Afonso (2000), contextualizando todo o histórico das avaliações, e considerando a necessidade de avaliar, postula que a avaliação precisa ser formativa, na qual os agentes educacionais não estejam presos a apenas uma ferramenta avaliativa, mas que possam usar múltiplas ferramentas que permitam diagnosticar da melhor forma possível a realidade escolar, a fim de garantir que aspectos que estão bons permaneçam e os que não estão, sejam repensados e até mesmo modificados. Dessa forma os agentes educacionais não ficam presos a um sistema de avaliação, seja interna, seja externa, mas tendo uma visão macro, com maiores possibilidades e flexibilidade promovem sua própria autonomia e participação.

Os resultados avaliativos, dentre eles o do IDEB, podem se constituir em ferramentas importantíssimas, das quais os agentes educacionais podem fazer uso, ao mesmo tempo em que consideram a realidade escolar no todo e em suas particularidades, efetivando assim a equidade educacional. As avaliações em larga escala não conduzirão um fazer pedagógico,

mas não serão ignoradas, fazendo parte de um conjunto de fatores educacionais de qualidade e justiça.

2.4 O Programa Novo Mais Educação

O Novo Mais Educação, um programa instituído pelo Ministério da Educação, propõe cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para que os alunos possam atingir um pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 2018). Criado pela Portaria do MEC nº 1.144/2016, de 10 de outubro de 2016, que explicita a sua estrutura.

Primeiramente tal portaria considera algumas atribuições da LDB, como o desenvolvimento das capacidades intelectuais, a participação dos segmentos da sociedade nesse processo, a necessidade da ampliação do período de permanência na escola e os dados do IDEB em anos anteriores, em que não foram atingidos os objetivos propostos (BRASIL, 2018).

O Artigo primeiro, do Capítulo primeiro, fala do objetivo do programa em melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, com ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, por meio da complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. Em seu parágrafo único diz que o programa será implementado através da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional (BRASIL, 2018).

O artigo segundo, do Capítulo primeiro, diz que o programa objetiva contribuir para a alfabetização, a ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; na redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; na melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e na ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2018).

O Artigo terceiro, do Capítulo segundo, diz que o Programa Novo Mais Educação será implementado nas escolas públicas de ensino fundamental, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação - MEC. Em seu Parágrafo único, diz que a participação no Programa Novo Mais Educação não exime o ente federado

das obrigações educacionais estabelecidas na Constituição Federal, na LDB e no PNE (BRASIL, 2018).

O Artigo quarto, do terceiro capítulo, expõe que são diretrizes do Programa Novo Mais Educação: integrar o Programa à política educacional da rede de ensino; integrar as atividades ao projeto político pedagógico da escola; priorizar os alunos e as escolas de regiões mais vulneráveis; priorizar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem; priorizar as escolas com piores indicadores educacionais; pactuar metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes; monitorar e avaliar periodicamente a execução e os resultados do Programa; e estimular a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 2018).

Mas a nova roupagem do programa, não deixa de transparecer a mesma lógica do programa anterior, bem como de outros programas ligados a políticas de avaliação em larga escala, cujas metas procuram ser atingidas (MÓL, MACIEL, MARTINS, 2018). Evidencia-se a ênfase para as disciplinas contempladas nas avaliações ligadas ao IDEB, além de mostrar que tais objetivos não estão sendo alcançados. Para as escolas que optarem pela proposta que contempla as disciplinas de português e matemática, o valor financeiro repassado é o dobro maior do que aquelas que optarem por outras atividades. Ficam excluídos os aspectos de uma educação integral, para contemplar áreas do interesse específico, de uma formação mais voltada ao mercado de trabalho.

Alguns autores consideram o Programa Novo Mais Educação um retrocesso na educação brasileira, marcadamente consequência do que consideram um retrocesso na política brasileira, já que consideram que o governo Temer é ilegítimo e golpista e que agora retoma a lógica neoliberal de FHC. Postulam que a prioridade em disciplinas de português e matemática, além dos critérios de seleção, atende aos interesses da elite, dos empresários e classe social alta que estavam sendo prejudicados com o governo PT (BARBOSA, RODRIGUES, 2018).

Outros consideram que as características do Programa Novo Mais Educação, apenas enfocam mais alguns aspectos de características neoliberais, que já estavam presentes no programa anterior, assumindo compromisso de atingir os objetivos das políticas maiores, como resultados de avaliações em larga escala que não vinham sendo atingidos (ALBUQUERQUE, LEITE, 2018).

CONCLUSÃO

Durante o desenvolvimento inicial desta pesquisa, que envolveu principalmente leituras, discussões e análises para o embasamento teórico foi possíveis verificar a abrangência e a importância que as avaliações em larga escala assumiram na educação brasileira. Tais características revelam que o sistema avaliativo acaba se tornando um agente do Estado regulador, na força do qual os agentes educacionais dirigem suas práticas.

O resultado que recompensa ou que pune ainda é temido, num resquício muito claro da educação tradicional aliada a características de um sistema neoliberal globalizado e pragmático, no qual os fins são mais importantes do que os meios. Pensar a educação num contexto de equidade e justiça parece uma alternativa difícil de ser efetivada, mas a clarificação dos objetivos educacionais e avaliativos pode criar novas formas de pensar e fazer a educação.

A justiça na educação precisa fugir de uma lógica de objetivos mercantilistas, neoliberais e estatais, nos quais interesses egoístas e individualizados permanecem. É necessário que se avance no compromisso com o outro, incluindo a responsabilidade, a solidariedade, a liberdade e a igualdade (ENS, BONETI, 2015).

Conhecer as políticas demandadas pelo IDEB, contextualizando com conceitos e aplicação da equidade, é base fundamental para a compreensão da realidade educacional, fornecendo o conhecimento básico para que essa pesquisa possa avançar averiguando essa realidade na região norte do Rio Grande do Sul, que é o próximo passo dessa pesquisa. A aplicação de um questionário a profissionais que atuam no Programa Novo Mais Educação, pode trazer contribuições a essa pesquisa, auxiliando na compreensão do contexto educacional com vistas a programas governamentais e promoção da equidade educacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALBUQUERQUE, Plícia Mara de Negreiros Félix; LEITE, Ivonaldo Neres. **Reformulação do Programa Mais Educação**: O novo para mais ou para menos? Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/TRABALHO_EV068_MD1_SA2_ID142_17112016171429.pdf . Acesso em 15 mar. 2018.

ARISTÓTELES**. Ética a Nicômaco**. 4 ed. São Paulo: Nova Cultura: 1991

BARBOSA, Zenildo José Barbosa; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. **A proposta de formação do programa "novo" mais educação:** ambiguidades e seus contextos. Disponível

em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID8441_16102017235028.pdf . Acesso em 15 mar. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Novo Mais Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 15 mar. 2018.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf. Acesso em 15 mar. 2018.

DITTRICH, Douglas Danilo. **Poder indutor do IDEB sobre as políticas educacionais do município de Curitiba**. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3034/174. Acesso em 15 mar. 2018.

ENS, Romilda Teodora; BONETI, Lindomar Wessler. **Educação e justiça social**. Ijuí: Unijuí, 2015.

MÓL, Saraa César; MACIEL, Cosme Leonardo Almeida; MARTINS, Flávia Silva. **Educação integral e(m) tempo integral, o programa "novo" mais educação e sua concepção de formação Humana.** Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT13_919.pdf . Acesso em 15 mar. 2018.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro, ROCHA, Gladys. **Avaliação em larga escala no brasil nos primeiros anos do Ensino fundamental.** Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/274.pdf Acesso em 15 mar. 2018.

QEDU. **Metas do Ideb**. Disponível em : http://academia.qedu.org.br/ideb/metas-do-ideb/ . Acesso em 15 mar. 2018.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TENÓRIO, Robinson Moreira; FERRAZ, Maria do Carmo Gomes; PINTO, Jucinara de Castro Almeida. **Eficácia e equidade: Indicadores de qualidade da educação básica no brasil**. Disponível em: http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/eficacia_e_equidade_-_indicadores_da_educacao_basica_no_brasil.pdf . Acesso em 15 mar. 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia; NOGUEIRA, Jaana Flavia Fernandes. **Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes**. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/58916/35196 . Acesso em 15 mar. 2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica:** do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf . Acesso em 15 mar. 2018.

PSICOLOGIA ESCOLAR E SEUS DESAFIOS: ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NOTURNO

Cícera Michel[1]
Juliana Cerutti Ottonelli[2]

Resumo: O Ensino Médio noturno objetiva preparar os estudantes para a continuidade de uma formação profissional e cidadã. Assim, este estudo se propôs com o olhar da psicologia escolar a investigar as percepções dos estudantes de Ensino Médio noturno, e conhecer os principais sentimentos e desafios desencadeados pelo sistema educacional. Discuti como a Psicologia Escolar pode contribuir para melhorar a qualidade da educação. A natureza do trabalho é de abordagem qualitativa e contou com a pesquisa de campo. Realizou-se em duas escolas estaduais de Ensino Médio, localizadas em um município da região do Médio Alto Uruguai do Estado do RS. Os sujeitos são estudantes convidados de forma voluntária e escolhidos a partir de critérios estabelecidos para sua inclusão na pesquisa. Utilizou-se da entrevista semiestruturada como instrumento para coleta de dados, totalizando 12 entrevistas. Foram construídas quatro categorias propiciando a análise dos achados. Face ao exposto, foi possível observar que o Ensino Médio noturno apresenta um perfil de jovens que estudam à noite e trabalham no período diurno, ocasionando cansaço e dificuldades no aprendizado. A psicologia em meio a essa discussão tem muito a contribuir construindo práticas que colaborem com esse processo de formação juntamente com o compromisso social.

Palavras-chave: Ensino Médio noturno. Formação profissional. Psicologia escolar.

PSICOLOGÍA ESCOLAR Y SEUS DESAFÍOS: ESTUDANTES DE ENSEÑANZA MEDIA NOCTURNA

Resumen: La Enseñanza Media Nocturna tiene como objetivo preparar a los estudiantes para la continuidad de una formación profesional y ciudadana. Así, este estudio se propuso con la mirada de la psicología escolar, investigar las percepciones de los estudiantes de Enseñanza Media nocturna y conocer los principales sentimientos y desafíos desencadenados por el sistema educativo. Se buscó discutir cómo la psicología escolar puede contribuir a mejorar la calidad de la educación. La naturaleza del trabajo es de abordaje cualitativo y contó con la investigación de campo. Se realizó en dos escuelas estatales de Enseñanza Media, ubicadas en un municipio de la región del Medio Alto Uruguay del Estado de RS. Los sujetos son estudiantes invitados de forma voluntaria y elegidos a partir de criterios establecidos para su inclusión en la investigación. Se utilizó de la entrevista semiestructurada como instrumento para la recolección de datos, totalizando 12 entrevistas. Se construyeron cuatro categorías propiciando el análisis de los hallazgos. Frente a lo expuesto, fue posible observar que la Enseñanza Media nocturna presenta un perfil de jóvenes que estudian por la noche y trabajan en el período diurno. La psicología en medio de esta discusión tiene mucho que contribuir construyendo prácticas que colaboren con ese proceso de formación junto con el compromiso

[1] Acadêmica do Curso de Psicologia da URI/FW. E-mail: cicerajmj@gmail.com
[2] Professora Orientadora do Curso de Psicologia da URI/FW. E-mail: ottonelli@uri.edu.br

social.

Palabras clave: Enseñanza Media nocturna. Formación profesional. Psicología escolar

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio constitui-se como uma preparação para a continuidade dos estudos, de uma formação profissional mais específica e cidadã. No cenário atual o Ensino Médio noturno compreende uma alternativa para jovens que trabalham. Esta pesquisa teve por objetivo investigar acerca da formação profissional dos estudantes de Ensino Médio de escolas públicas, do período noturno, a partir do olhar da psicologia escolar/educacional. E com isso, compreender quais são as percepções de estudo desses estudantes em relação à educação e a formação profissional. Apresentou ainda, como objetivos específicos entender como estes estudantes expressam seus sentimentos e valores, sabendo-se que o sistema educativo se apresenta nessa interação e formação do sujeito. E dessa forma identificou quais os principais obstáculos encontrados nos âmbitos intelectual e afetivo para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Almejou refletir sobre a compreensão das interações sociais entre profissionais da psicologia e da educação a fim de contribuir para uma melhor qualidade de ensino e suas perspectivas para o futuro.

Vale destacar que este estudo surgiu também de inquietações da acadêmica e de sua implicação com o estágio profissionalizante em uma escola no período noturno. Em realizar um estudo no qual contemplasse escutar e olhar para o sistema educativo dos estudantes do Ensino Médio noturno. Segundo Patto (1999) a psicologia aponta aspectos de análise particularizada dentro da escola e a autora chama atenção para considerar também a produção social. Descortinando esta perspectiva de olhar para os estudantes do Ensino Médio noturno este estudo busca contribuir na tentativa de uma reflexão. A fim de favorecer compreensões na esfera da psicologia escolar reafirmando assim a sua relevância social e científica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Revendo historicamente a educação no Brasil, observamos que o ingresso ao estudo do ensino Fundamental e Médio, público e gratuito, é garantido conforme a Constituição Federal de 1988. Faz referência também aos que não concluíram os estudos por diversos motivos, garantindo a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando conforme a Lei n° 9.394/1996 no inciso VI do artigo 4º. (BRASIL, 1996). Lei esta que possui em seus princípios, a garantia ao diálogo e à reflexão, bases norteadoras que tem origem na

Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 2009).

Este acesso leva muitos estudantes a cursar o Ensino Médio no período noturno, mesmo sendo um público diversificado, mas marcado por uma trajetória de estudo e trabalho, de constantes interrupções e recomeços. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) para a etapa do Ensino Médio prevê no artigo 35 os objetivos dentre outros a preparação para o trabalho e cidadania; aprimoramento da pessoa humana, incluindo a formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico.

Souza e Oliveira (2008) afirmam que historicamente, o Ensino Médio esteve organizado para as elites ingressarem no Ensino Superior. Somente a expansão da escolarização, em 1930, fez emergir a demanda de um ensino profissionalizante, revestida de uma característica de educação "para os pobres", como exposto no artigo 129 da Constituição Federal de 1937. Mesmo com tantas oportunidades para o estudo, a educação para os pobres continua ainda hoje revestida de um abismo entre o processo educacional e a vida cotidiana repleta de exigências. (GUZZO, 2005). Apresentou-se como um aspecto essencial compreender os estudantes de Ensino Médio noturno tendo em vista que nem sempre, aspectos previstos na legislação estão presentes no cotidiano escolar. (MARTÍNEZ; REY 2017). Buscou-se como base na psicologia escolar a perspectiva crítica, que defende a importância de se compreender o ponto de vista de todos os sujeitos do contexto escolar.

Cinquenta e seis anos são passados desde o reconhecimento da profissão do psicólogo no Brasil, quando, em 27 de agosto de 1962 a Lei n° 4.119 fixou normas e estabeleceu o currículo para o profissional de psicologia, contendo nesses os seguintes campos de atuação: a clínica, a organização do trabalho e a escolar-educacional (FURTADO, 2012). Mesmo havendo passado tanto tempo, há muito que se analisar, escrever e desvendar na atuação da psicologia escolar e educacional. (MARTÍNEZ, 2010).

A psicologia passou e perpassa por muitos desafios para estar presente nas escolas, encontrar o seu papel e dar a sua contribuição para o processo escolar. Balbino (2008) afirma que as práticas de psicologia escolar ainda estão voltadas em exercer atividades clínicas nas escolas. Estudos como de Guzzo (2005) e Patto (1999) afirmam a importância do psicólogo no trabalho escolar e a necessidade de superar o modelo médico individualista, pautado em uma perspectiva clínica. Guzzo (2005) afirma também que poucos conseguem transformar a rotina escolar em um espaço de significado e, mesmo com as reflexões sobre diversas alternativas, não conseguem se mobilizar e acabam por reproduzir a rotina de sempre, excludente e violenta.

A discussão da psicologia crítica ressalta a necessidade da psicologia rever seus objetivos na psicologia escolar e educacional. Fica claro quando em uma pesquisa relativa à inserção de psicólogos na Educação Básica encontram-se propostas de Lei em que a presença de psicólogos só contribui para manter a situação e resolver casos de conflitos e apoiam-se para atuar individualmente. (PASQUALINI; SOUZA; LIMA, 2013). Guzzo (2005) afirma que a presença do psicólogo no contexto escolar pode ser considerada de duas formas: "ou se posiciona como um profissional a mais para reproduzir desigualdades ou procura pelo diálogo, pela reflexão e pela intervenção descortinar o que consiste a vida hoje" (2005, p. 22 e 23). Desta forma irá descobrindo e tornando a "escola um espaço para o exercício da liberdade e autonomia, para a expressão de sentimentos e desenvolvimento" de quem estiver em processo de escolarização. Conforme Balbino (2008), na psicologia é preciso maior participação da categoria na questão da qualidade do ensino, acompanhando e pesquisando ações e conceitos relativos ao tema, ampliando, assim, o compromisso social.

Uma das formas de contribuir para a humanização no espaço escolar é a escuta desses sujeitos. E aqui se apresenta um desafio, ouvir quem muitas vezes não é ouvido ou visualizado na sua subjetividade. A aprendizagem, como qualquer atividade humana, pode configurar-se subjetivamente como processo de desenvolvimento desde que o aprendiz seja capaz de aprender de forma compreensiva e/ou criativa. (MARTÍNEZ; REY 2017).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os caminhos seguidos para se chegar aos resultados dessa pesquisa foram por meio de uma abordagem qualitativa, para guiar a análise e fundamentar a interpretação com dados, uma vez que pretendeu compreender as percepções dos estudantes do Ensino Médio noturno no âmbito da sua formação. (BAUER; GASKELL, 2002). A elaboração deste artigo contou com a pesquisa de campo. Quanto aos fins, a pesquisa classifica-se como exploratória.

A pesquisa atendeu as diretrizes da Resolução 466/12 do Conselho Nacional da Saúde (CNS) (BRASIL, 2012), assim como, as exigências estabelecidas pelo Código de Ética do Profissional Psicólogo. (CFP, 2005). A pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais de Ensino Médio, localizadas em um município da região do Médio Alto Uruguai do Estado do Rio Grande do Sul. A escolha das escolas se deu por serem as únicas escolas públicas de Ensino Médio no período noturno do município. As mesmas foram primeiramente contatadas pela pesquisadora e, depois, foram realizados os termos institucionais mediante o contato com os sujeitos da pesquisa. Os sujeitos participantes da pesquisa foram estudantes que se

enquadravam nos critérios de inclusão, sendo eles: a) estudantes matriculados no terceiro ano do Ensino Médio noturno, tendo em vista que estes já tiveram maior tempo de estudo no Ensino Médio; b) estudantes maiores de 18 anos e/ou estudantes menores de 18 anos que apresentassem a autorização de seus responsáveis para participarem da pesquisa e c) estudantes que aceitassem participar da pesquisa.

Para delimitar o número da amostra e considerar o encerramento da pesquisa utilizou-se o método de saturação dos dados, que ocorre quando os discursos de cada sujeito não são iguais, mas apresentam certos elementos em comum, e em algum momento os acréscimos deixam de aparecer. Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da URI/FW, sob número CAAE: 80012317.9.0000.5352, foram realizadas as entrevistas. Foi utilizada para a coleta dos dados uma entrevista semiestruturada que compreendeu dezesseis perguntas.

Após a aprovação e contatadas as escolas, os participantes foram convidados de forma voluntária para as entrevistas, com a autorização da escola entramos nas salas de aula e convidamos a quem se disponibilizasse em participar. As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas, com agendamento prévio, em dias e horários pré-definidos. Foram audiogravadas com a autorização dos participantes, e transcritas pela pesquisadora. Foi esclarecido e lido a cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram realizadas 12 entrevistas que serão abordadas ao longo deste artigo. Ainda, cabe destacar que os materiais coletados na pesquisa foram arquivados permanecendo assim durante o prazo de cinco anos, sob a responsabilidade da professora responsável pela pesquisa e serão posteriormente destruídos. (CFP, 2009).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados obtidos e apresentados a seguir estão dispostos em quatro categorias, organizados a priori com o método proposto por Bardin (1977) propiciando a análise dos achados. Cada categoria agrupou as falas de significação mais características de cada resposta. A transcrição foi na íntegra e por isso, apresenta frases coloquiais e, às vezes, reticentes e inacabadas.

Todos os nomes citados são fictícios, escolhidos pela autora com referência a algum filósofo. Os estudantes entrevistados foram os seguintes: Immanuel Kant (18 anos), Hannah Arendt (17 anos); Platão (18 anos); Simone de Beauvoir (17 anos), Angela Davis (17 anos); Santo Agostinho (20 anos), Friedrich Nietzsche (18 anos), Rosa de Luxemburgo (20 anos), Graciela Hierro (17 anos), Judith Butler (20 anos), Sarah Kofman (20 anos) e Aspásia (19

anos). Como se pode observar, os estudantes apresentaram idade entre 17 a 20 anos e a maioria dos que aceitaram realizar as entrevistas são do gênero feminino.

4.1 Percepções e sentimentos dos estudantes

Ao refletir sobre a educação e aspectos que influíram sobre sua importância, reporta-se às reflexões de Martinez e Rey (2017) que afirmam que o aprendizado tem influências que não se apresentam diretamente no tipo da qualidade de ensino, como o divórcio dos pais, mudança de cidade e consequentemente escola, mas influirão na maneira subjetiva, dependendo dos sentidos subjetivos que o aprendiz produziu no processo de vivências. Afirmam que "as experiências não têm relevância subjetiva pela sua ocorrência, mas pelos sentidos subjetivos que nela se produzem". (MARTÍNEZ; REY 2017, p. 64).

Quanto à composição desta categoria destacou-se as considerações acerca da percepção e dos sentimentos narrados pelos estudantes. Conforme seus processos subjetivos eles mencionaram como se percebem enquanto estudantes. "Olha, [...], eu não sou mais do que ninguém, tá. [...] tem muita gente que não trabalha durante o dia mas vem pra escola de noite por opção. Eu venho por necessidade. [..]. Eu trabalho o dia todo [...]". (sic). (ANGELA DAVIS). "Não digo um estudante exemplar mas sempre estou dando o meu esforço, o meu máximo pra se tornar um bom estudante. Porque eu sei que futuramente eu vou precisar desse estudo, desse conhecimento". (sic). (PLATÃO).

Como foram observadas, as narrativas retrataram a percepção da necessidade de muito esforço paralelo por parte dos estudantes em estarem realizando o trabalho diurno e o estudo no período noturno. É o que afirma Friedrich Nietzsche, entre outros: "Considero [um bom estudante] porque até que sou bem estudioso por trabalhar o dia inteiro até. E vou bem, tenho notas boas, tudo" (sic). Sabe-se que é necessário olhar para a realidade, pois o projeto pedagógico escolar cita essa necessidade de entender a realidade que vemos e compreender as mudanças sociais para intervir. Conforme vão ocorrendo mudanças a escola também é desafiada a repensar ações, lembrar que "a escola e a prática educativa que nela ocorre, faz parte de uma prática social mais ampla, que precisa ser pensada, assimilada criticamente, para então ser discutida, para que a partir daí se possa elaborar, em nível de prática educativa, o que se deseja transformar". (GONÇALVES; PASSOS; PASSOS, 2005, p. 352)

Reconhecer que os estudantes do Ensino Médio apresentam-se também como trabalhadores e compreender essas atividades que realizam durante o dia colabora para visualizar suas carências e potencialidades. As atividades profissionais desempenhadas pelos

estudantes entrevistados estão todas relacionadas ao setor terciário, como mecânicos, auxiliar de creche, empregadas domésticas (babás), e, em sua maioria, envolvidos em turno de oito horas por dia. Para tais realidades, o ensino noturno se configura como uma situação bem diversa e vai ao encontro das afirmações de Bock (2016) que nos diz que a escola pertence aos ricos e é estranha para os pobres, afirma essa diferença visando que para os ricos é a continuidade de uma vida familiar, mas aos pobres onde o trabalho é um aspecto central é uma ruptura da vida em família, sendo o conhecimento pouco ou nada valorizado pelos estudantes pobres.

Observa-se, nas narrativas, que expressaram a necessidade de um trabalho que apresente uma boa produção e um retorno financeiro, por necessidade familiar. De modo geral, a percepção que os estudantes apresentaram de suas vivências, vem ao encontro de uma sociedade que motiva a estudar para o trabalho. A cobrança por ser alguém bem sucedido vem ligada ao que eles fazem, realizam. Conforme Martínez (2005) eles estão inseridos em uma sociedade que não se importa com o que pensam ou sentem, pois é um processo educativo que está imerso em uma sociedade capitalista que visa mercantilizar a vida humana.

4.2 Os obstáculos encontrados no caminho

É sabido que um dos motivos de evasão escolar está relacionado com o cansaço físico e psíquico decorrente do fato de estudar e trabalhar e com as dificuldades, neste contexto, em conciliar ambos. Os estudos de Filho e Araújo (2017) apontam além desses, outros motivos envolvendo fatores no convívio escolar, como os problemas na relação professor-aluno, os relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, defasagem série/idade, e a falta de sentido da educação escolar, que podem ser enumerados como os principais motivos de evasão escolar e apresentam-se como a soma de vários fatores.

A decisão de estudar à noite, por vezes, não é tão fácil e os estudantes trouxeram à tona tal fato. Pode-se observá-lo nas seguintes narrativas com relação à decisão de estudar no período noturno: “Na verdade, eu comecei a trabalhar então eu não tinha muita opções neh? [...] É extremamente cansativo, é muito cansativo, não consegue se dedicar ao máximo, é praticamente impossível se dedicar o máximo” (sic). (GRACIELA HIERRO). “[...] Tu já vem cansado do trabalho e, às vezes, não consegue se concentrar cem por cento, né. De manhã, [...] o estudo é mais fácil, se concentra melhor. Agora, de noite tu acaba não se concentrando tanto. De repente, tá preocupado com alguma coisa. E assim vai indo” (sic). (SANTO AGOSTINHO).

Nas narrativas, foi possível perceber como o cansaço de todo um dia de trabalho influencia no processo de ensino e aprendizagem, pois os indivíduos estão ingressando num processo novo, tanto no trabalho quanto nos estudos. Muitas vezes, estão diante do primeiro emprego e as relações que são estabelecidas apresentam exigências que dificultam o rendimento na escola, pois não conseguem se concentrar tanto, como mencionado nas narrativas já citadas. Essa realidade cotidiana é apresentada na vivência desses jovens que precisam fazer um duplo esforço pela questão da condição financeira imediata para ajudarem em casa e poderem visualizar um futuro com melhores condições para eles e suas famílias.

Ao lado das queixas de cansaço pelo trabalho aparecem também outros obstáculos no processo, tais como o auxílio por renda familiar, expresso nas narrativas desses estudantes: "Foi por opção minha e tipo lá em casa as condições são bem difíceis dai tenho que trabalhar o dia inteiro pra poder ajudar em casa e dai estudar a noite. [...]" (sic). (FRIEDRICH NIETZSCHE). "Eu trabalho, por isso eu preferi estudar à noite porque minha família precisava de mais renda, uma coisa assim [...] É uma grande possibilidade porque querendo ou não tu já está grande, está jovem, já tem uma perspectiva da realidade. [...]" (sic). (PLATÃO). A falta de opções e a busca constante de ajuda para a família melhorar a renda, encontra no estudo noturno uma possibilidade de agregar na renda familiar e ao mesmo tempo, poder estudar e buscar possibilidades futuras. É nítida essa dicotomia e apresenta ainda um elevado peso de responsabilidade para estes jovens estudantes.

Com a vivência de dificuldades em casa, os estudantes buscam no ensino noturno uma opção para se encaixar nesse sistema capitalista. O fato faz refletir na questão da desigualdade social, que pode ser analisada, estudada e compreendida com o olhar da psicologia sócio-histórica e se caracteriza conforme menciona Sawaia (2009, p. 369, 370) "[...] por ameaça permanente à existência [...] Essa depauperação permanente produz intenso sofrimento, uma tristeza que se cristaliza em um estado de paixão crônico na vida cotidiana, que se reproduz no corpo memorioso de geração a geração".

A psicologia na escola colabora para este olhar ampliado do sujeito. Este que em diversas situações de vida se depara com dificuldades com relação à saúde, e que possíveis reflexões e intervenções poderiam amenizar os problemas que parecem ter causa no contexto escolar. Durante as entrevistas observou-se um número significativo de reprovações e, conforme mencionaram os estudantes, são variados os motivos. O sistema de condições sociais reduzidas contribui para a reprovação, além do cansaço que desfavorece no aprendizado.

No contexto do Ensino Médio noturno, apresentam-se dificuldades em relação ao processo de ensino. Entre as dificuldades e/ou facilidades desse turno está presente uma cultura institucional de que de noite é mais fácil. (GONÇALVES; PASSOS; PASSOS, 2005). Tal como mencionado pelo jovem Friedrich Nietzsche "as aulas [de noite] mais como eu vou dizer, não é tão puxado como de dia, é bem mais, como eu vou dizer, mais fácil a noite" (sic). Como mencionam Gonçalves; Passos e Passos, (2005, p. 353). "O aluno não quer um ensino mais 'resumido' (...), ele quer conhecimento teórico e prático, (...) o professor "dá" o conteúdo, a aplicabilidade fica na retórica e, o aluno prefere as vantagens de um ensino facilitado".

Sousa e Oliveira (2008) afirmam acerca do Ensino Médio noturno que os estudantes expressam o desejo de não serem vistos como alunos trabalhadores cansados, atribuindo tal fato a monotonia das aulas e a falta de espaço para a participação. E expressam ainda o desejo que tenham as condições para ingressar a um curso superior. No entanto, segundo os mesmos autores, notou-se que pela interpretação de serem jovens trabalhadores, a equipe escolar apresenta propostas menos exigentes de formação, com a justificativa de minimizar a evasão escolar.

4.3 Expectativas quanto ao futuro no caminho

Como foi visto, existem inúmeros obstáculos para serem enfrentados por esses estudantes. Dessa forma a influência de qualquer ação educativa depende dos sentidos subjetivos que o aprendiz gera. Martínez e Rey (2017) apresentam como um dos desafios a serem superados, a necessidade de conhecer os estudantes, visando realizar ações que possam contribuir na direção desejada e considerando a singularidade construtiva deles.

Buscando vislumbrar aspectos relevantes na perspectiva futura desses jovens, nas suas manifestações, a maioria expressou a ideia, o desejo e a perspectiva de que pretendem seguir estudando. "Eu quero fazer Pedagogia. Como eu trabalho com criança foi ali que eu me identifiquei, eu quero muito ser professora de escola, dos pequenininho pra mim a maior alegria minha é estar no meio de criança" (sic). (ROSA DE LUXEMBURGO). Outros afirmam estarem em dúvida se seguem estudando ou apenas trabalhando "Não decidi ainda o que vou fazer. Queria uma faculdade, não vou conseguir igual. Vou fazer algum concurso." (sic). (SANTO AGOSTINHO). Como se observou, desejam estudar, mas seguir de imediato trabalhando, tendo que conciliar trabalho e estudo de acordo com a realidade de cada um. Conforme Bock (2016, p. 260) a escola se apresenta como "possibilidade de sair do lugar

onde estão e ter um futuro melhor; um futuro pouco descrito, mas que é sinônimo de deixar este lugar onde se encontram hoje. (...) Enfim, são significações que vão se evidenciando como características de uma dimensão subjetiva".

Muitos encontram apoio nos pais que os motivam a continuar estudando mesmo com as limitações, valorizam e motivam os filhos para estudar e seguir em frente com seus sonhos. "A minha mãe [...] me forçou estudar, dai eu fui percebendo que aos pouquinhos eu tinha que terminar e fazer de uma vez porque eu queria fazer a faculdade de Educação Física neh, então tinha que terminar e me dedicar senão nada dá certo [...]". (sic). (FRIEDRICH NIETZSCHE).

Como pode-se observar, há uma preocupação num futuro profissional imediato, mas também em seguir trabalhando e estudando. Neste sentido, o apoio familiar demonstrado colabora com a tomada de decisões ao escolher uma profissão. O individuo estrutura-se inicialmente no universo familiar, pelas contínuas aprendizagens que transcorre no vínculo mãe-pai-filho-irmãos. (FERNÁNDEZ, 1990). E percebem-se como esses pais demonstram um esforço na tentativa de educar e para que seus filhos sigam estudando, mesmo sem eles terem a oportunidade pois, segundo as entrevistas, apenas uma mãe concluiu o Ensino Médio. Afirmam os estudantes "Para meus pais foi muito difícil de estudar porque moravam bem longe da cidade. Minha mãe não tem nem o primeiro grau completo. Meu pai, também. Então, eles sempre deram bastante ênfase para mim estudar" (sic). (PLATÃO).

E isso se apresenta como um obstáculo na medida em que os mesmos não encontram o apoio e/ou o incentivo necessário para seguir estudando, conforme afirma um estudante "Importância, importância não dão muita, né. Mas sempre falam, boa aula e coisas assim né. Mais vem da gente mesmo" (sic). (SANTO AGOSTINHO). Também se apresenta como uma motivação para seguir um caminho de estudos diferente de seus pais que muitos não tiveram a oportunidade de finalizar. Cocco e Sudbrack (2016) apontam caminhos para uma perspectiva de conhecimento da realidade dos estudantes, através de uma pesquisa socioantropológica, dar atenção aos comportamentos indicadores de possível evasão. Salientam ainda as autoras que para desenvolver esse trabalho torna-se relevante a presença de profissionais capacitados, dentre eles psicólogos.

4.4 A psicologia escolar como agente de mudanças

A psicologia escolar precisa ser compreendida nas suas intervenções e diferenciada do ensino de Psicologia no Ensino Médio. Machado (2016) destaca este entendimento de diferenciar o exercício profissional de psicólogo escolar e do professor de Psicologia na

escola ser fundamental para ambos e aos demais profissionais da escola, quanto aos papéis e limites de atuação entre um e outro. Cabe à psicologia escolar a tarefa de intervenção psicológica. Souza (2007) enfatiza que o campo de atuação da Psicologia Escolar é a grosso modo voltado às questões referentes aos problemas de aprendizagem, ao aconselhamento psicológico e vocacional, bem como à modificação de comportamentos na sala de aula e treinamento de professores.

E ao ensino de Psicologia no Ensino Médio, conforme Souza (2007) que cabe a tarefa de formar sujeitos escolares através da socialização das teorias psicológicas. Constitui-se em um espaço de formação, de reflexão, de desnaturalização do estabelecido, analisando as relações sociais entre outros estudos. E embora as finalidades de ambas as áreas de aplicação possam ser comuns, a saber, melhoria da qualidade da educação e de vida, atuação na direção da humanização, "os objetos são distintos, quer no campo da Psicologia Escolar, quer no Ensino de Psicologia." (SOUZA, 2007, p. 262).

Durante as entrevistas, nos deparamos com duas realidades: uma escola sem profissionais/estagiárias da Psicologia Escolar e outra com esse serviço. De igual forma, os estudantes demonstraram compreender a importância da psicologia como profissão, sem terem conhecimento ou experiência da atuação da Psicologia Escolar. Na escola sem as estagiárias mencionaram as seguintes afirmações "Olha, muitas escolas, na verdade, precisariam [de psicólogos], porque muitos alunos que às vezes vêm, e acaba recebendo uma discriminação. Deveria ter em todas as escolas, um. É necessário isso" (sic). (IMMANUEL KANT). Além disso, expressaram que compreendem a questão da escuta e sua importância. "Eu acho, eu apoio [...] Porque muitas vezes, o diretor o professor tem que ser o psicólogo para certos alunos. Eu acho que faz bastante falta. Até para a gente própria que às vezes tem um problema, se abrir, neh" (sic). (ANGELA DAVIS).

Percebe-se ainda uma visão do modelo clínico psicológico dentro do contexto escolar, que ainda permanece na população em geral. Essas dificuldades também são observadas em diversos estudos (ANDRADA, 2005; GASPAR; COSTA, 2011, BARBOSA, 2012, GUZZO, 2005; PATTO, 1999) que conforme Martínez (2010), no contexto escolar algumas formas de atuação não são exclusivas do psicólogo, como a escuta. O psicólogo escolar em meio a uma complexidade na convivência escolar promove a escuta, possibilitando o diálogo sobre esse cotidiano.

Na escola em que há um trabalho da psicologia, os estudantes já fazem relatos de experiências e demonstram mais clareza no fazer do psicólogo escolar mesmo com algumas dificuldades. Rosa de Luxemburgo comenta: "Eu acho uma ideia ótima que tenha alguém pra

conversar, pra desabafar, quando não tá sendo fácil a gente vem e conversa, ela te dá apoio e te ajuda" (sic). Neste aspecto, entender a subjetividade dos processos de ensino e que a aprendizagem é um processo tanto individual como social, em que o relacional tem um papel importante, as relações estabelecidas entre professor e com os colegas podem ser fontes de sentidos subjetivos que qualifiquem o tipo de aprendizagem produzido. (MARTINEZ; REY, 2017). E no desafio de escutar, observou-se um pedido que chama atenção. Quando perguntados se queriam questionar algo ou mencionar um fato ou ideia, um estudante mencionou a questão da valorização dos professores e disse se preocupar "porque não é só uma questão de salário porque tem que saber que o professor ele é um mestre que está ali pra te ensinar coisas que ele errou e não quer que você erre. [...]" (sic). (PLATÃO).

Este jovem traz a questão de olhar para a valorização dos órgãos que envolvem a educação, e a intersecção entre educação e psicologia e seus diversos fatores, um deles também mencionado como o olhar para a valorização dos professores e a formação permanente. (COCCO; SUDBRACK 2016). A preocupação deste estudante é também a preocupação de cada psicólogo quando adentra no âmbito escolar, com uma preocupação para o todo da escola. Cocco e Sudbrack (2016) afirmam a importância que a escola seja um ambiente prazeroso, organizado, equipado, asseado, com profissionais realizados, acolhedores e que desenvolvam suas práticas voltadas para o desenvolvimento do potencial dos estudantes.

Conforme Guzzo (2005) a educação cumpre um papel na constituição das pessoas e poderia ir além; cumprir a função de romper com o ciclo de exclusão, para assim promover condições de uma transformação na ordem social, tornando-se uma sociedade que valorize as ideias do bem comum, com um processo educativo libertador. Como afirma Martínez (2010), o compromisso com a mudança é uma das principais formas de expressão do compromisso social dos psicólogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi visto no percurso deste estudo, é preciso repensar os modelos de educação com intervenções da Psicologia escolar. Parece uma proposta desafiadora, mas para repensar é preciso olhar para o meio social que se ocupa, o qual continua gerando desigualdades. Sawaia afirma (2009) "por trás da desigualdade social há sofrimento, medo, humilhação, mas há também o extraordinário milagre humano da vontade de ser feliz e de recomeçar onde qualquer esperança parece morta".

Destaca-se que, para a realização deste artigo, a interação e a prática no ambiente escolar com o estágio profissionalizante foram de fundamental importância, considerando toda a complexidade que envolve a compreensão do sistema educacional para a área da psicologia. Neste sentido, além de ouvir e fortalecer o diálogo entre psicologia e educação, a reflexão voltou-se para o olhar crítico e a análise da condição de desigualdade dos sujeitos dentro do âmbito escolar quanto no cotidiano de suas tarefas. A desigualdade que existe produz um ensino que não colabora para um bom desenvolvimento dos jovens estudantes, sendo assim reproduzida também dentro da escola.

Estar atentos, disponíveis no espaço escolar perante as demandas manifestas e latentes e com elas atuar de modo eficaz, conhecendo a realidade em que se encontra é um caminho seguro para um efetivo trabalho da psicologia no ambiente escolar. (MARTINEZ; REY 2017). Os hábitos que estão impostos no convívio dos estudantes do Ensino Médio noturno dificultam a percepção de que podem ocorrer mudanças que colaborem para uma melhoria no ensino. Assim, as mudanças passam por processos de inovação que não dependem somente da escola, mas de todo um olhar sistêmico e de compromisso social com as futuras gerações.

As ideias aqui apresentadas constituem uma tentativa aberta e incompleta de favorecer novas discussões e compreensões do contexto escolar dos estudantes do Ensino Médio noturno. Contudo, destaca-se que durante as entrevistas ficou clara e manifesta a importância de um trabalho onde se favoreça o diálogo no meio escolar. E para incentivar esses processos de diálogo onde se obtenha uma escuta mútua das diversas perspectivas e pontos de vista é essencial a presença do psicólogo, para auxiliar, junto aos demais profissionais, a remover os obstáculos que existem no cotidiano escolar entre os sujeitos e o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, E. **Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar.** Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27470.pdf. > Acesso em: 06 jun. 2018.

BALBINO, Vivina do C. Rios. **Psicologia e psicologia escolar no Brasil:** formação acadêmica, práxis e compromisso com as demandas sociais. São Paulo: Summus, 2008.

BARBOSA, Deborah Rosária. **Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil**. Psicol. cienc. prof. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca08.pdf Acesso em: 06 jun. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Edições 70 Lda. Lisboa, 1977.

BAUER, Martin W.;GASKELL, George (editores); GUARESCHI, Pedrinho A. (tradução) **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som – um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia e Desigualdade Social.** Revista Psicologia, Diversidade e saúde. Vol 7. N3. 2016. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1112/776> Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, 2012. **Diretrizes e Normas regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos.** Brasília, 2012. Disponível em: < http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html> Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 jun. 2018.

CFP. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. 2005. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf> Acesso em: 06 jun. 2018.

CFP. Resolução n. 001 de 31 de janeiro de 2009. **Dispõe sobre a obrigatoriedade do registro documental decorrente da prestação de serviços psicológicos**. Conselho Federal de Psicologia, jan. 2009. Disponível em <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/04/resolucao2009_01.pdf> .Acesso em: 06 jun. 2018.

COCCO, Eliane Maria; SUDBRACK, Edite Maria. **Ensino médio no contexto atual e os desafios de acesso e permanência.** Impulso, Piracicaba. 2016 Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000100101&lng=es&nrm=iso> Acesso em: 06 jun. 2018.

FERNÁNDEZ , A. **A inteligência aprisionada.** 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências**. Educação Por Escrito, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. Porto Alegre, 2017.

FURTADO, Odair. **50 anos de Psicologia no Brasil**: a construção social de uma profissão. Psicol. cienc. prof. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca06.pdf > Acesso em: 06 jun. 2018.

GASPAR, Fernanda Drummond Ruas; COSTA, Thaís Almeida. **Afetividade e atuação do psicólogo escolar.** Psicol. Esc. Educ. 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/13.pdf > Acesso em: 06 jun. 2018.

GONÇALVES, Lia Rodrigues; PASSOS, Sara Rozinda Martins Moura Sá dos; PASSOS, Álvaro Mariano dos. **Novos rumos para o ensino médio noturno: como e por que fazer?.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., vol.13, n.48, pp.345-360. 2005.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Escola amordaçada: Compromisso da escola com este contexto. Capitulo I, p. 17-29. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns (org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social.** 3. ed. Campinas: Alínea, 2005.

MACHADO, Lucas Antunes. **Psicologia no Ensino Médio e Psicologia Escolar: história, diferenças e perspectivas**. Psicol. Esc. Educ. ,Maringá , v. 20, n. 1, p. 101-108, abr. 2016.

MARTÍNEZ, A. M. **O que pode fazer o psicólogo na escola?**. Em Aberto, 2010. Disponível em: < http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2250/2217 > Acesso em 06 jun. 2018.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; REY, Fernando Gonlzáles. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar:** avançando na contribuição da leitura cultural- histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

ONU, Organização das Nações Unidas no Brasil. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2009. Disponível em: < http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf > Acesso em: 06 jun. 2018.

PASQUALINI Mariana Guimarães; SOUZA, Marilene Proença Rebello de; LIMA, Cárita Portilho de. **Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. V. 17, N. 1, Jan/Jun de 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a02v17n1.pdf > Acesso em 06 jun. 2018.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1999.

SAWAIA, Bader Burihan. **Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social.** São Paulo. 2009. Disponível em: < http://www4.pucsp.br/nexin/artigos/download/psicologia-e-desigualdade-social.pdf > Acesso em 06 jun. 2018.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Ensino Médio noturno**: democratização e diversidade. Educar em Revista. 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt > Acesso em: 06 jun. 2018.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **A Psicologia escolar e o ensino de Psicologia**: dilemas e perspectivas. Educação Temática Digital, v.8, n.2, p.258-265, jun. 2007. Disponível em: < https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/660/675 > Acesso em: 06 jun. 2018.

A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE GEOMETRIA E A UTILIZAÇÃO DO SOFTWARE GEOGEBRA COMO FERRAMENTA AUXILIAR NO ENSINO MÉDIO

Felipe Copceski Rossatto[1]
Marcia Dalla Nora[2]

Resumo: Diante das transformações que a sociedade vem passando, com a grande e constante evolução tecnológica, este trabalho apresenta sugestões de uso do software de geometria dinâmica Geogebra nas aulas de Geometria do Ensino Médio. Também, constam reflexões sobre o processo de aprendizagem da Geometria e Matemática no geral, bem como alguns tópicos sobre a importância de aliar a tecnologia dentro das escolas e das salas de aula.

Palavras-chave: Tecnologia. Geometria, Geogebra.

THE CONSTRUCTION OF THE GEOMETRY LEARNING PROCESS AND THE USE OF GEOGEBRA SOFTWARE AS AN AUXILIATING TOOL IN HIGH SCHOOL

Abstract: Faced with all the changes that society is going through, with the great and constant technological evolution that we are experiencing, this paper aims to present some suggestions on the use of the dynamic geometry software Geogebra in High School Geometry classes. There are also reflections on the learning process of Geometry and Mathematics in general, as well some topics about the importance of allying technology and the school environment.

Keywords: Technology, Geometry, Geogebra.

1 INTRODUÇÃO

Embora seja de conhecimento de praticamente todos a importância que a matemática possui nos dias atuais, afinal, a mesma está inserida em praticamente todas as áreas do mundo contemporâneo, desde a tão difundida tecnologia, até a imprescindível medicina, todas elas precisam da Matemática para sobreviver.

No contexto educacional atual de nosso país, já está evidenciado que o ensino de Matemática é algo que causa extrema preocupação. Os alunos apresentam grandes

[1] Aluno do curso de Matemática-URI/FW. E-mail: mylarf@outlook.com
[2] Professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra - URI/FW. E-mail: marcia@uri.edu.br

dificuldades de aprendizagem, gerando um desgosto dos educandos pela matéria e criando um sentimento de que a Matemática é de difícil compreensão e não se faz necessária, pois acabam não conhecendo a sua verdadeira importância, pois são apenas apresentados a muitos cálculos, equações complicadas e descontextualizadas que nada acrescentam aos seus cotidianos.

Um dos conteúdos com esse maior déficit de conhecimento prévio é, os relacionado com a Geometria, com isso, este trabalho leva em consideração essa difícil realidade do ensino e aprendizagem da Matemática, visando buscar alternativas de melhorar a situação através da utilização do Software Geogebra nas aulas de Geometria, voltadas para o Ensino Médio.

2 DESENVOLVIMENTO

Para entender como a Matemática deve ser ensinada, primeiramente o professor deve compreender o que realmente é a Matemática e como ela deve ser construída e aplicada.

Basicamente, a Matemática pode ser dividida em quatro etapas, que devem ser seguidas sem exclusão de nenhuma delas, para obter-se um resultado final esperado.

Primeira Etapa

Apresentar a pergunta certa.

Segunda Etapa

Transformar o problema matemático apresentado, geralmente um problema do mundo real, em um problema matemático, em linguagem matemática.

Terceira Etapa

Obter a resposta do problema desejado, através de ferramentas que a matemática dispõe (Cálculos e equações).

Quarta Etapa

Verificar se a pergunta inicial foi respondida, caso sim, tentar aplicar a resposta no problema do mundo real, a fim de verificar se a resposta realmente é aplicável.

Diante das etapas referidas acima, chega-se à conclusão que um dos principais problemas da educação matemática, é que grande parte do tempo é perdido tentando ensinar os alunos a realizarem o passo três da formulação apresentada, resolvendo todos os cálculos do problema manualmente.

Quando hoje em dia, um software computacional resolveria o mesmo em questão de segundos. Por isso, com utilização da tecnologia, é possível para o educador matemático dedicar um tempo muito maior aperfeiçoando os outros três passos da matemática, ensinado

aos alunos a interpretar problemas do mundo real e ensiná-lo a aplicar as soluções que a matemática dispõe nesses problemas.

2.1 Ensinando Matemática e Geometria

A Matemática é muito mais do que meras resoluções de cálculos, principalmente quando pensamos no tema tratado neste projeto de pesquisa, que é a geometria. Quando pensamos em geometria, ou melhor, quando um aluno pensa em geometria, a primeira coisa que lhe vem à cabeça é uma lista imensa de fórmulas, utilizadas mecanicamente para calcular determinada medida de uma figura geometria, a área ou o comprimento, por exemplo.

Obviamente, que saber realizar este tipo de cálculo é importante, porém a geometria e a Matemática em si, são muito mais do que apenas isso. Quando a geometria acaba sendo focada apenas em resoluções mecânicas de exercícios manualmente, não estamos ensinando geometria e muito menos Matemática, mas sim, os alunos estão sendo transformados em máquinas de calcular, podendo ser comparados a meros algoritmos, onde apenas seguem determinada ordem para resolução de determinado problema.

A partir desta forma de ensino defasado, quando o estudante se depara com uma questão um pouco diferente do que ele está acostumado a resolver, não consegue encontrar uma resolução para a mesma, pois lhe foi tirado a principal "arma" da Matemática, a capacidade de pensar logicamente para encontrar uma solução para um problema apresentado.

Com a utilização da tecnologia, mais precisamente de softwares computacionais, o mundo da Matemática pode ser aberto para os alunos, fazendo os mesmos a enxergarem de fato o que aquelas teorias e cálculos complicados realmente significam. Falando da Geometria, os softwares proporcionam a visualização dos conceitos geométricos elementares, que antes eram apenas "imaginados" sem sentido algum para os estudantes.

Essa visualização citada, é o conceito chave para o ensino e aprendizagem da geometria, onde capacita os estudantes a adquirem uma intuição e pensamento lógico geométrico numa quantia em que os mesmos jamais tiveram antes, pelo fato de que agora é possível obter-se interações e manipulações matemáticas, removendo da cabeça dos estudantes a velha máxima de que a Matemática não serve para nada, é apenas um amontoado de números e operações, afinal, os mesmos nunca foram induzidos a pensar no que realmente é a matemática, como ela é formada e como ela deve ser entendida e aplicada em problemas do mundo real.

2.2 Processo de aprendizagem da Geometria

Para melhores resultados no processo de ensino- aprendizagem, é de extrema importância que os docentes conheçam a maneira em que seus estudantes desenvolvem o conhecimento geométrico ao longo do período escolar. Diante disso, deve ser levado em consideração as contribuições trazidas por Piaget e Inhelder (1967) e também por Van Hiele (1957).

Piaget e Inhelder sugerem que os alunos constroem suas representações internas do espaço por manipulação ativa do ambiente em que estão inseridos. Significando não apenas uma "leitura" do mundo espacial, mas também uma interação ativa com ele, esse conceito é geralmente aceito por vários estudiosos da área.

Dentro do ensino da Geometria, as implicações das ideias de Piaget e Inhelder são que, por exemplo, para ensinar, não basta apenas mostrar um triângulo para o aluno, mas sim instiga-lo a explorar e manipular figuras triangulares. Essa forma de aprendizagem, é conhecida como Teoria Construtivista.

Van Hiele, por outro lado, propõe que o desenvolvimento Geométrico é fundamentado em seis etapas, que possuem determinadas características:

- O aprendizado não é contínuo, pois depende de como o desenvolvimento do pensamento geométrico é realizado por cada aluno.

- As etapas são ordenadas e qualitativamente diferentes, para chegar a próxima etapa, os estudantes devem essencialmente dominar a atual.

- Há uma grande progressão durante as etapas, onde o conhecimento torna-se mais profundo à medida que os alunos vão avançando.

- Cada etapa tem sua própria linguagem matemática, um aluno em uma fase não poderá "conversar" com um em um estágio superior devido à forma em que os conceitos são desenvolvidos.

As seis etapas indicadas por Van Hiele são:

Etapa 0: Pré-reconhecimento. Nesta fase, os alunos reconhecem formas e podem até mesmo nomear algumas delas. No entanto, eles percebem apenas algumas das propriedades de uma forma. Portanto, eles podem distinguir entre um quadrado e um círculo, mas não entre um quadrado e um triângulo.

Etapa 1: Visual. Aqui os alunos reconhecem as formas, mas apenas como um todo. Ou seja, eles têm uma imagem mental da forma geral, em vez de verificar suas propriedades individuais e, em seguida, concluir o que é. Os alunos podem ser capazes de desenhar o

formato com bastante precisão, mas para descrevê-lo, eles terão que usar alguma expressão geral, como chamar um círculo de "roda".

Etapa 2: Descritivo / analítico. A lógica começa a aparecer nesta fase. As formas são reconhecidas ao verificar cuidadosamente suas propriedades. Tais propriedades geralmente devem ser percebidas pelos próprios alunos. Eles podem não ser capazes de entender ou aplicar descrições impostas pelo professor, por isso, é necessário dar aos alunos nesta fase, definições simples e precisas de formas.

Etapa 3: Abstração / Relações. Nesta fase, os alunos compreendem definições formais e podem usá-las de forma hierárquica. Assim, por exemplo, um retângulo é um paralelogramo com algumas propriedades extras (os quatro ângulos retos). Eles também entendem a ideia de condições necessárias e suficientes para testar um objeto. Os alunos podem ocasionalmente juntar um argumento lógico.

Etapa 4: Dedução formal. Agora, os alunos são capazes de desenvolver argumentos lógicos por si mesmos e podem apreciar a necessidade de tais argumentos. Eles também entendem a diferença entre definições, axiomas e teoremas. Neste ponto, compreendem que a ideia de que a geometria é um sistema lógico que pode ser usado para descrever o mundo.

Etapa 5: Rigor Matemático. Aqui os alunos são capazes de raciocinar formalmente. Eles são capazes de trabalhar geometricamente na ausência de modelos, o raciocínio envolve a manipulação formal de declarações geométricas. Embora ainda haja algum debate sobre o quão precisa são as etapas propostas por Van Hiele, elas parecem fornecem uma base sólida para a construção de uma imagem do desenvolvimento da aprendizagem geométrica dos alunos.

2.3 Uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem

Considerando o mundo globalizado em que se vive, não é difícil perceber que estamos cada vez mais rodeados por recursos tecnológicos em todas as partes, eles tornaram-se imprescindíveis para o funcionamento da sociedade como um todo. Devido a esse crescente domínio tecnológico, a adição dos mesmos dentro das escolas e salas de aula está cada vez mais eminente (KENSKI, 2011).

Com isso, é muito importante os educadores desenvolverem novos métodos, aliando os recursos tecnológicos com suas aulas tradicionais para assim, conseguirem usufruir de todo o auxílio que a tecnologia possibilita.

Papert (1980), quase quatro décadas atrás já previa a importância que os computadores trariam nos ambientes de aprendizagem:

> A presença do computador nos permitirá mudar o ambiente de aprendizagem fora das salas de aula de tal forma que todo o programa que as escolas tentam atualmente ensinar com grandes dificuldades, despesas e limitado sucesso, será aprendido como a criança aprende a falar, menos dolorosamente, com êxito e sem instrução organizada.

E Moran (2008) consolida a importância do uso das tecnologias na escola:

> As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes. Desse modo, é difícil negar a importância do uso das tecnologias na escola. (p. 04)

Diante disso, será realizada a apresentação de um software de geometria dinâmica, com ferramentas extremamente uteis para o processo de ensino e aprendizagem matemática.

2.4 Geogebra

O Geogebra, nome que deriva das palavras “Geometria” e “Algebra”, é o software mais utilizado atualmente por escolas, professores e alunos no mundo todo. Sua construção se dá em código aberto (GNU – General Public License), com isso o mesmo torna-se totalmente gratuito, podendo ser baixado diretamente do seu site oficial: www.geogebra.org.

Segundo afirma Lovis (2013):

> O GeoGebra é uma ferramenta que pode auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Geometria. Acreditamos que a tendência em utilizar os recursos tecnológicos na educação será cada vez maior e o professor precisa buscar diferentes formas de inserir esses recursos em suas aulas.

O fato de ser um software livre, dá uma imensa vantagem e alcance ao Geogebra comparando aos seus concorrentes, embora seja gratuito, o Geogebra não deixa nada a desejar com relação ao seus recursos e usabilidade, muito pelo contrário, o Geogebra apresenta muito mais ferramentas e uma melhor usabilidade de que qualquer outro software da mesma categoria. Outra grande vantagem do Geogebra é sua construção toda na multiplataforma

Java, permitindo o mesmo ser executado em todos os sistemas operacionais do mercado, sejam eles computadores, tablets ou celulares.

Desenvolvido inicialmente pelo professor e programador austríaco Markus Hohenwarter, na Universität Salzburg, o Geogebra é um software de matemática dinâmica, com seu objetivo principal de auxiliar professores e alunos no ensino e aprendizagem de matemática nos mais variados níveis educacionais, desde o ensino básico até os cursos de graduação. O Geogebra oferece ao usuário várias ferramentas de geometria, álgebra e cálculo, dentro de um ambiente de fácil uso e entendimento por parte do usuário.

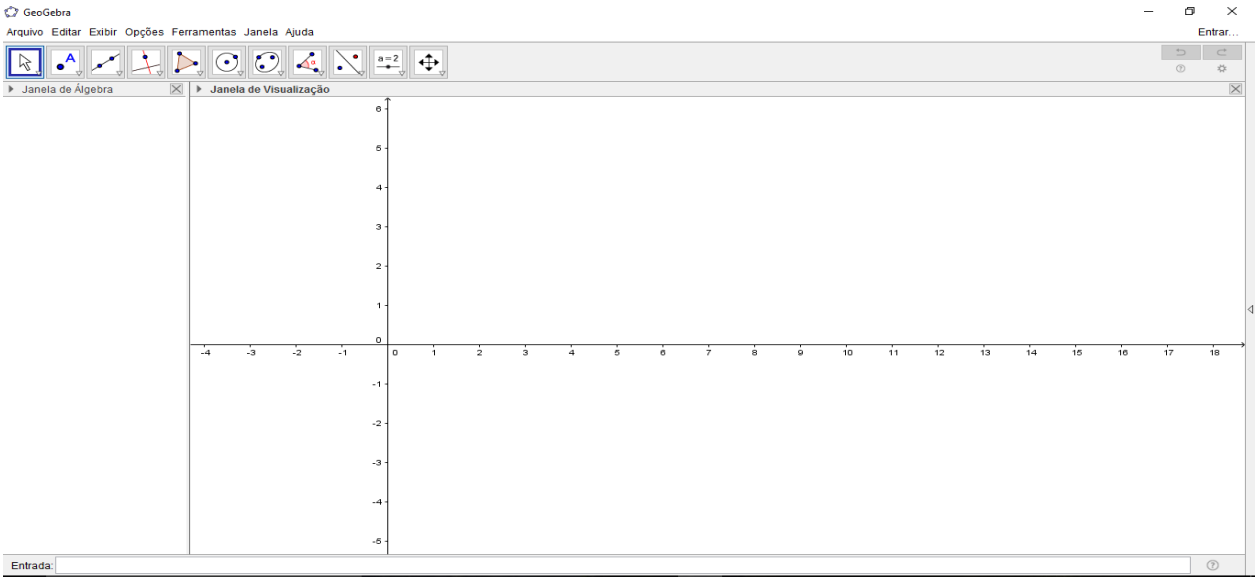


Figura 14:Interface padrão do Geogebra

2.5 Geometria do Ensino Médio

Nesta seção serão apresentados os conteúdos geométricos básicos do Ensino Médio e, em seguida, sugestões de atividades para a utilização do software Geogebra nas aulas de Geometria

1º Ano

Conteúdos propostos:

Propriedades Das Figuras Geométricas, Semelhança De Triângulos, Relações Métricas No Triângulo Retângulo, Polígonos Regulares, Áreas E Medidas De Superfície.

Atividades sugeridas

Como uma regra geral, a geometria apresentada no Ensino Médio é extremamente visual, baseando-se em figuras planas e polígonos, bem como suas medidas. Portanto, são conteúdos com muitas aplicações dentro do ramo da tecnologia, afinal a utilização de um software de geometria permite ao professor uma representação muito mais concisa e precisa das propriedades apresentadas pelas figuras, devido a facilidade de visualização e construção dos objetos em um software computacional.

Nesta parte, o contato com objetos concretos é de extrema valia, mas através da utilização da tecnologia tudo isso é facilitado. O software Geogebra possui ferramentas de construção e planificação de sólidos geométricos, permitindo novamente aos alunos a manipulação de como bem entenderem das que estão estudando, isso é fundamental no processo de ensino e aprendizagem da geometria.

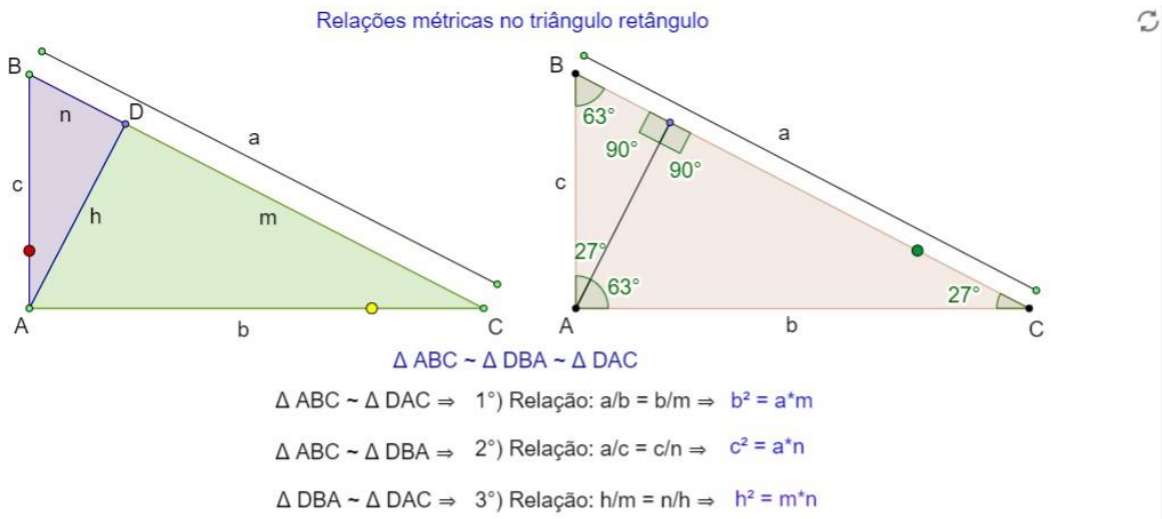


Figura 15:: Demonstração das relações métricas do triângulo retângulo.

2º Ano

Conteúdos propostos:

Posições Relativas: Ponto E Reta, Ponto E Plano, Posições Relativas De Pontos No Espaço, Posições Relativas Entre Retas No Espaço, Posições Relativas Entre Planos No Espaço, Posições Entre Reta E Plano, Poliedros: Prismas E Pirâmides, Corpos Redondos: Cilindro, Cone E Esfera.

Atividades sugeridas

Para o conteúdo deste ano, o software Geogebra possui todas as ferramentas em para representação dos conceitos dos conteúdos propostos, permitindo uma demonstração com extrema clareza do são as intersecções entre ponto, reta e plano, bem como suas posições relativas. Quando entramos na parte dos poliedros e corpos redondos, é possível realizar a manipulação e construção de todas as figuras geométricas, permitindo ao aluno uma visualização precisa dos sólidos.

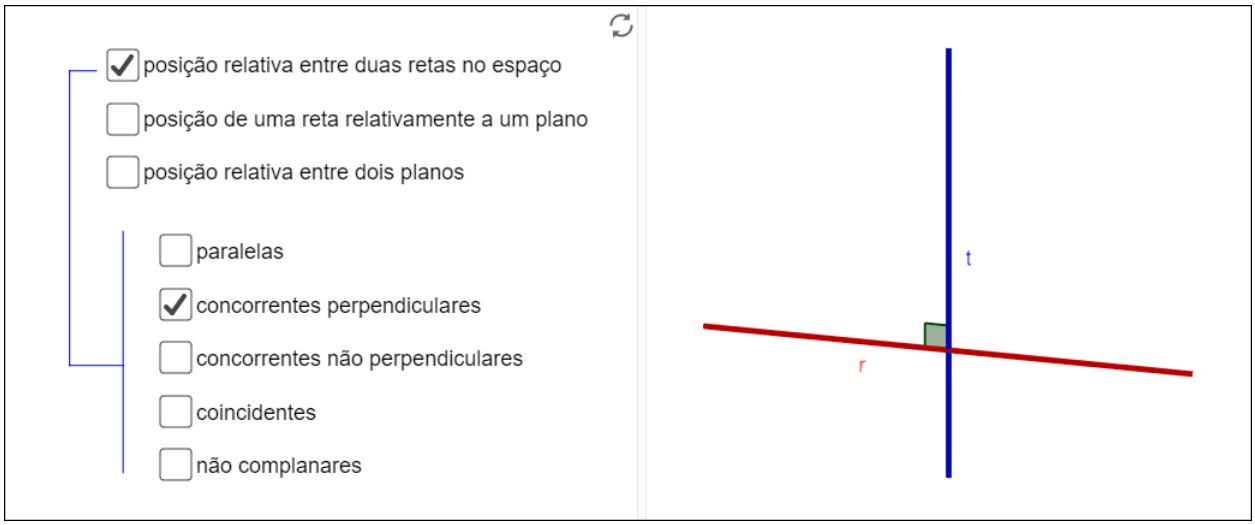


Figura 3: Aplicativo construído dentro do Geogebra para a demonstração das posições relativas entre ponto, plano e espaço.

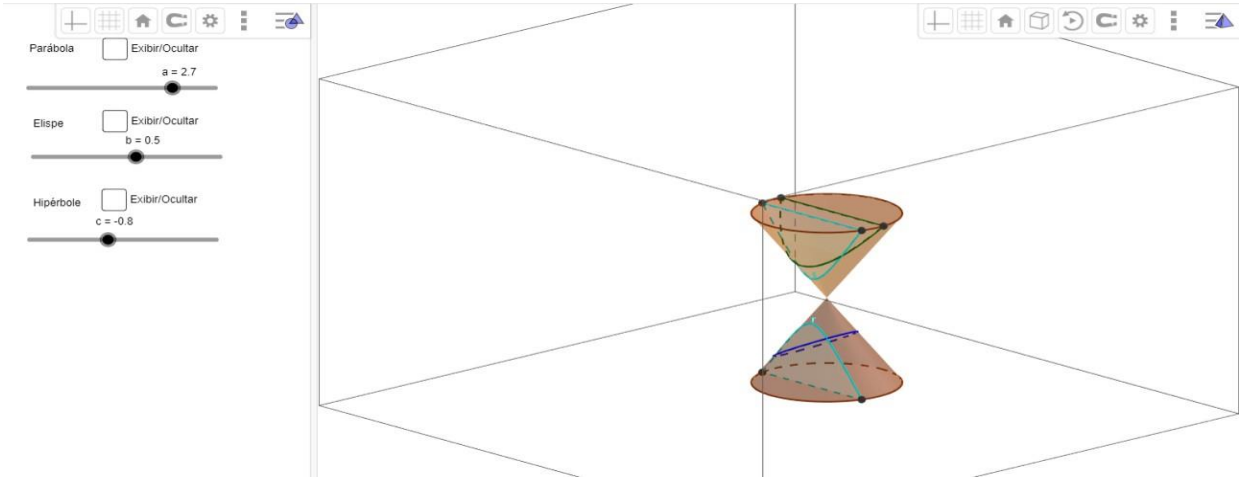
3º Ano

O conteúdo do terceiro ano do ensino médio, é focado na geometria analítica, analisando questões como posições relativas entre ponto e reta, circunferências e em alguns casos, uma introdução nas secções cônicas.

Atividades sugeridas

O conteúdo de geometria analítica tem um enfoque muito teórico, praticamente no mesmo nível dos axiomas de Euclides ensinados no início da caminhada da geometria no ensino fundamental. Por conta disso, a utilização de um recurso tecnológico se torna bem-vindo, pois grande parte das representações e construções da geometria analítica são muito difíceis de serem representadas e explicadas manualmente, apenas utilizando quadro negro e giz.

Figura 4: Obtenção das secções cônicas a partir da intersecção de um plano com um cone duplo.



CONCLUSÃO

Os softwares matemáticos e a tecnologia em geral, chegaram para oferecer meios de aprendizagem diferenciados, possibilitando aos alunos melhores compreensões dos conceitos. No ensino da Matemática, o Geogebra torna-se extremamente útil, pois através dele é possível criar visualizações gráficas de conceitos antes apenas abstratos.

Outro ponto positivo, é que a dificuldade relatada no início deste trabalho, é praticamente extinta em um ambiente virtual como o apresentado no software Geogebra, pois

permite aos alunos a visualização e a manipulação dos tópicos que antes eram algo distante, e não condizente com a realidade dos estudantes.

Com isso, pode-se concluir que a representação destes conceitos, antes apenas abstratos, através de um software de geometria computacional, é uma forma metodológica de imenso valor para a contribuição da construção do conhecimento geométrico.

REFERÊNCIAS

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Matemática. Brasília: MEC, 1997.

PIAGET, J. Inhelder; INHELDER, B. **The Child's Conception of Space.** The Child's Conception of Space WW Norton, New York, 1967.

VAN HIELE, P. M. **The child's thought and geometry**, trans. by R. Tischler. Bulletin de l'association des professeurs de mathematique de l'enseignment public, 38e annee N, p. 198, 1956.

IEZZI, G. et al. **Fundamentos da matemática elementar: Geometria Plana.** Atual Editora, São Paulo.

GRAVINA, M. A. **Geometria Dinâmica: uma nova abordagem para o aprendizado da Geometria**. Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, v. 1, p. 1- 13, 1996.

PAPERT, S**. Mindstorms - Children, Computers and Powerful Ideas**. New York: Basic Books, 1980.

JANH, A. P; ALLEVATO, N. **Tecnologias e Educação Matemática**, SBEM, 2010.

URKIEWICZ, S. **Matemática Discreta em Sala de Aula**. In: CARVALHO L. M.; GUIMARÃES, L. C. (Org**.). História e Tecnologia no Ensino de Matemática**. v 1. Rio de Janeiro: IME-UERJ, 2002. p 115-161.

VALLADARES, C. **Matemática discreta, algoritmos, modelos. Tendências do ensino da matemática no século XXI.** 2003, 252 f., Tese (Doutorado) – COPPE / UFRJ – Programa de Engenharia de Produção, Rio de janeiro, 2003.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2007.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, OS ORGANISMOS MULTILATERAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTADO DA ARTE

Leandro José Piovesan[1]
Ana Paula Barbieri de Mello[2]
Simone de Lima[3]
Silvia Regina Canan[4]

RESUMO. Esta investigação caracteriza-se pelo caráter bibliográfico, traz o resultado do levantamento de artigos, dissertações e teses publicadas nos sites do IBICT, Scielo e Periódicos CAPES/MEC, entre os anos de 2006 a 2017, sobre os descritores: Educação Física, Banco Mundial, Políticas Públicas Educacionais, Organismos Multilaterais e Base Nacional Comum Curricular, pertinentes a nossa dissertação de Mestrado. O objetivo da pesquisa foi elaborar o estado da arte em relação às palavras-chave destacadas e refletir sobre os paradigmas da ciência e sua relação com a pesquisa em educação, bem como identificar as interações sujeito-conhecimento e o estado da arte na pesquisa em educação. Igualmente, este trabalho busca identificar alguns aspectos relevantes já pesquisados nesta linha de estudo e que dimensões vêm sendo destacadas e privilegiadas em diferentes localidades. Os temas geradores foram filtrados pelo assunto, separando artigos, dissertações e teses. Esse estudo possibilitou aprofundar o que vem sendo estudado referente a esse tema, mapear e discutir sobre as produções acadêmicas e possibilitando mais clareza na escolha e opção do tema a ser pesquisado na dissertação do Mestrado.

Palavras-chave: Educação Física. Banco Mundial. Políticas Públicas Educacionais. Organismos Multilaterais. Base Nacional Comum Curricular.

THE COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE, MULTILATERAL AGENCIES AND PHYSICAL EDUCATION: A STATE OF ART

ABSTRACT. This research is characterized by the bibliographic character, brings the result of the survey of articles, dissertations and theses published on the websites of the IBICT, Scielo and Periodicals CAPES / MEC, between the years 2006 to 2017, on the descriptors: Physical Education, World Bank, Public Educational Policies, Multilateral Organizations and

[1] Licenciado em Educação Física, Mestrando em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Câmpus de Frederico Westphalen. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior - NEPPES. E-mail: lepiove@yahoo.com.br
[2] Fonoaudióloga, Mestre em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação - GPE. E-mail:anabarbieri79@hotmail.com
[3] Bacharel em Ciências Contábeis. Mestranda em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Campus de Frederico Westphalen. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior - NEPPES. E-mail: monydelima@hotmail.com
[4] Doutora em Educação. Docente do PPGEDU – Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: silvia@uri.edu.br

National Curricular Common Base, pertinent to our Master dissertation. The objective of the research was to elaborate the state of the art in relation to the highlighted keywords and to reflect on the paradigms of science and its relation with the research in education, as well as to identify the subject-knowledge interactions and the state of the art in the research in education. Likewise, this work seeks to identify some relevant aspects already researched in this line of study and what dimensions have been highlighted and privileged in different locations. The generating themes were filtered by the subject, separating articles, dissertations and theses. This study made it possible to deepen what has been studied regarding this subject, to map and discuss about the academic productions and to enable more clarity in the choice and option of the subject to be researched in the master dissertation.

Keywords: Physical Education. World Bank. Public Educational Policies. Multilateral Organizations. National Common Curricular Base.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Campus de Frederico Westphalen. Seu objetivo é refletir sobre os paradigmas da ciência e sua relação com a pesquisa em educação, bem como identificar as interações sujeito - conhecimento e o estado da arte na pesquisa em educação.

Para que pudéssemos melhor compreender a área de estudo e o tema que nos propusemos estudar, buscamos conhecer como e quais são as áreas mais abordadas em pesquisas referentes à Educação Física e sua inserção em documentos de diferentes origens.

Nessa perspectiva, a partir de nosso projeto de pesquisa para o Programa Stricto Sensu – Mestrado em Educação, selecionamos cinco descritores: Educação Física (EF), Banco Mundial (BM), Políticas Públicas Educacionais (PPE), Organismos Multilaterais (OM) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por estabelecerem uma relação direta com o tema de investigação.

Para coleta de dados utilizamos três fontes: 1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/IBICT; 2) Plataforma Scientific Eletronic Library – Scielo; 3) Portal de Periódicos CAPES/MEC.

Foram selecionados e analisados 18 trabalhos e a partir desse material, realizamos o mapeamento, identificação, classificação e análise das pesquisas. Também buscamos identificar alguns aspectos relevantes já pesquisados nesta linha de estudo e que dimensões vêm sendo destacadas e privilegiadas em diferentes épocas e localidades.

Dividimos o trabalho em duas partes: 1º: panorama geral e coleta de dados; e 2º: análise quantitativa dos descritores e sobre o conteúdo de alguns trabalhos encontrados.

PANORAMA GERAL E COLETA DE DADOS

Como ordem de busca, elegemos o IBICT como o primeiro site a pesquisar. O período compreendeu os anos de 2006 a 2016 em português. No primeiro momento a busca avançada dos descritores ocorreu de forma isolada, entre aspas, todos os campos. No segundo momento, também de forma isolada, entre aspas, porém, por título. No terceiro momento a busca foi realizada de forma combinada, onde dois descritores foram inseridos na mesma busca. Isso contribuiu para reduzirmos o número de trabalhos a analisar. Foram selecionadas Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado consideradas importantes em nosso processo de investigação no Mestrado. Optamos pela leitura dos resumos para analisar a relevância dos temas abordados e as aproximações com a pesquisa que pretendemos realizar.

Na sequência, a busca foi no site da Scielo no período compreendido entre 2007 até 09/10/2017, papers em português. No primeiro momento a busca dos descritores aconteceu de forma isolada, entre aspas, todos os índices. No segundo momento, também de forma isolada, entre aspas, porém, por título. No terceiro momento a busca foi realizada de forma combinada, onde dois descritores foram inseridos na mesma busca.

Por último foi realizada a busca no site da CAPES, nos últimos dez anos (pesquisa realizada dia 09/10/2017), em qualquer idioma, pois não tinha a opção de escolher por somente em português e tipo de material: todos os itens. Num primeiro instante a busca dos descritores ocorreu de forma isolada, entre aspas, qualquer. No segundo momento, também de forma isolada, entre aspas, porém, no título. No terceiro momento a busca foi realizada de forma combinada, onde dois descritores foram inseridos na mesma busca.

No decorrer do processo, percebemos que há muitos trabalhos relacionados aos descritores: Educação Física e Banco Mundial. Em quantidade um pouco menor, aparecem as produções referentes a Políticas Públicas Educacionais e Organismos multilaterais. A BNCC é o descritor que menos trabalhos aparecem. Nos três sites de busca utilizados, a proporção de trabalhos encontrados foi semelhante.

No entanto, ao lermos alguns resumos dos trabalhos pesquisados percebemos que os assuntos abordados nas publicações, não apresentam muitas semelhanças com o tema que pretendemos pesquisar. Dessa forma, podemos considerar restritas as publicações relacionadas à proposta da pesquisa.

Mesmo assim, reafirma-se a importância da pesquisa sob um novo olhar, diante da BNCC, componente normativo da Educação Básica, baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

ANÁLISE DOS DESCRITORES

O estado da arte é uma análise dos trabalhos produzidos em uma área pré estabelecida que possibilita reconhecer e apontar o conhecimento produzido na área de interesse, contribuindo para sua linha pesquisa. Ao iniciarmos a análise dos dados, apresentamos alguns gráficos que nos ajudarão a compreender o texto.

O gráfico a seguir apresenta a visão geral do estado do conhecimento pesquisado no site do IBICT, incluindo os cinco (05) descritores específicos pesquisados. Procuramos apresentar o total de dissertações e teses, em porcentagem, de cada descritor. Em azul, está classificado o descritor *Educação Física (EF)*, em vermelho *Banco Mundial (BM)*, em verde *Políticas Públicas Educacionais (PPE)*, em roxo *Organismos Multilaterais (OM)* e em amarelo *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*.

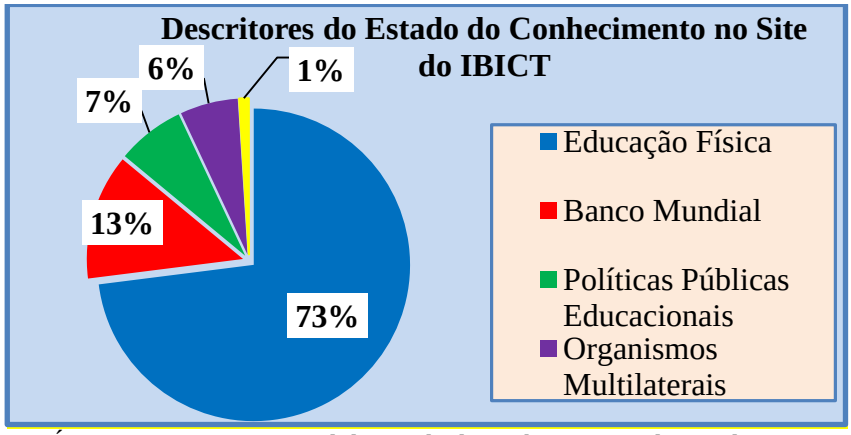


GRÁFICO 1 - Panorama geral do estado do conhecimento, do site do IBICT
Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

O Gráfico 01, apresenta o descritor EF com 3.643 trabalhos, com um percentual de 73%, o que evidencia ser o maior número de produções encontradas. Com o descritor banco mundial, foram encontrados 635 trabalhos, num percentual de 13% e com o descritor PPE encontramos 369, resultando num percentual de 7,8%. Para OM o IBICT disponibilizou 302 trabalhos, representando 6% e para BNCC 7 trabalhos, representando apenas 0,2%.

Diante dos dados apresentados, percebemos que a EF é protagonista na maioria dos trabalhos. No que tange ao BM, às PPE e OM, o percentual de trabalhos é menor. E com um

número bem reduzido, não chegando a 1%, aparece a BNCC. Embora os descritores que apresentam um percentual significativo, destacamos que nenhum faz relação com a EF na BNCC em comparação com os Documentos dos OM. Portanto, o quadro evidencia a necessidade e importância de investigar este fenômeno, como estamos nos propondo em nossa Dissertação de Mestrado.

O gráfico a seguir apresenta um panorama geral do estado da arte pesquisado no site da Plataforma Scielo, com os cinco (05) descritores específicos pesquisados.

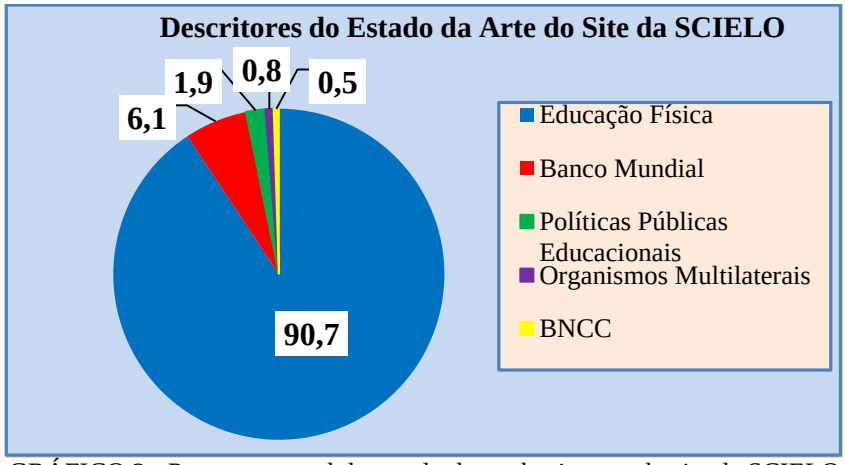


GRÁFICO 2 - Panorama geral do estado do conhecimento do site da SCIELO.
Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

O Gráfico 02, apresenta o descritor EF com 1.378 trabalhos, com um percentual de 90,7%, ou seja, superioridade indiscutível. Com o descritor BM, foram encontrados 93 trabalhos, um percentual de 6,1%. Os outros três descritores tiveram percentuais muito pequenos, que juntos somam apenas 3,2% dos papers.

Percebemos que a EF é novamente a líder em quantidade de trabalhos realizados e ao mesmo tempo a BNCC é também o descritor que apresenta o menor número de trabalhos encontrados.

O gráfico abaixo apresenta um panorama geral do estado da arte pesquisado no site da CAPES, incluindo todos os descritores utilizados na investigação, com o percentual de produções encontradas em cada descritor tendo por base a totalidade de PAPERS.

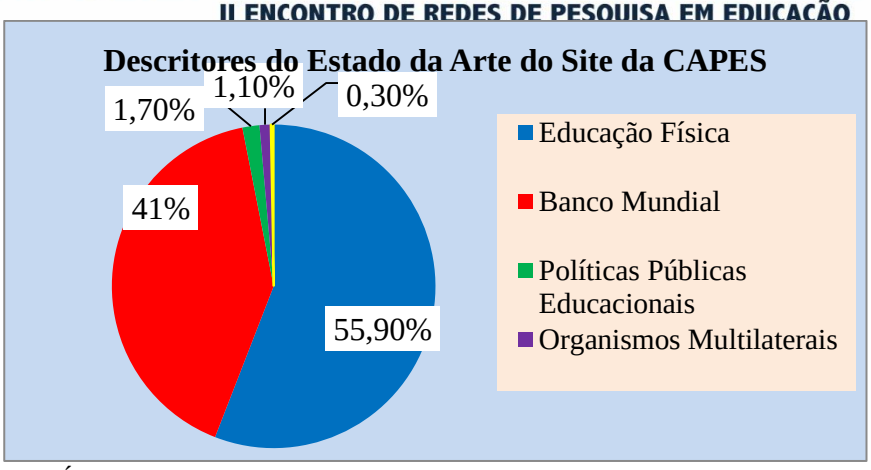


GRÁFICO 3 - Panorama geral do estado da arte, do site da CAPES
Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Analisando o Gráfico 03, percebemos que o descritor EF apresentou 4.895 trabalhos, com um percentual de 55,9%. Logo a seguir, o descritor BM, aparece com 3.593 trabalhos, um percentual de 41%. Os outros três descritores tiveram percentuais muito pequenos, que juntos somam apenas 3,1% dos papers.

O Gráfico a seguir, aponta uma comparação entre a quantidade de produções entre os sites do IBICT, SCIELO e CAPES, defendidas nos últimos dez anos.

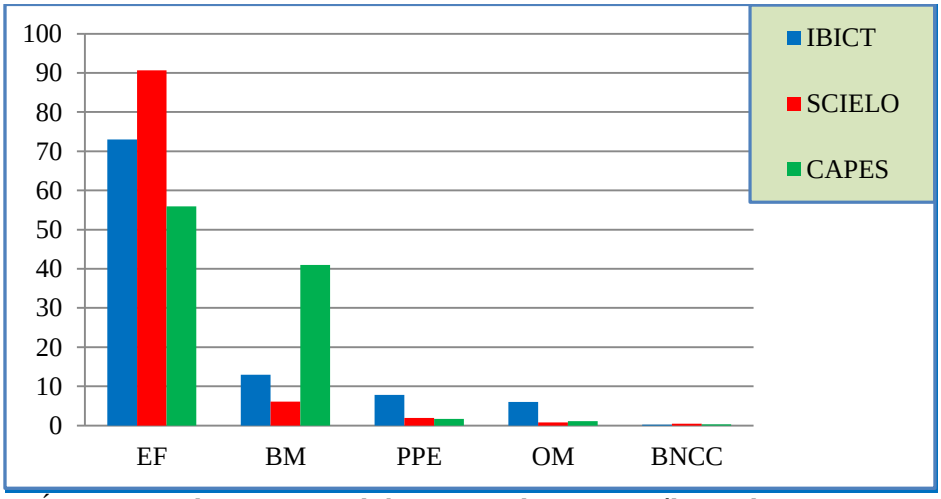


GRÁFICO 4- Produções por site de busca e por descritor nos últimos dez anos.
FONTE: Elaborado pelo autor (2017)

Diante do gráfico, podemos perceber que o descritor *EF*, foi o mais pesquisado, com larga margem de superioridade em relação aos demais. Seguindo uma ordem descendente, observamos que obedece uma mesma sequencia para os demais descritores nos três sites pesquisados, aparecendo a seguir o *BM*, as *PPE*, os *OM* e por último, com menor número de produções, a *BNCC*.

Com base nos resumos, buscamos relatar os objetivos e propostas dos trabalhos que têm alguma aproximação do projeto em questão. Porém, devido ao elevado número de trabalhos encontrados com os descritores: EF, BM e PPE, foi realizado mais dois filtros, já relatado anteriormente, fazendo a busca pelo título entre aspas e com descritores combinados. Com isso, houve uma redução significativa de trabalhos, mas mesmo assim, o número relativo aos de EF e BM inviabilizava a leitura dos resumos, sendo que optou-se por eliminar alguns trabalhos já com a leitura do título, não condizentes com nosso foco de estudo. Cabe observar que em relação ao descritor EF pesquisado no site da Capes Periódicos, o mesmo foi localizado combinado, pois após as filtragens, o número de papers passava de dois mil.

Posteriormente à etapa inicial da pesquisa e filtros realizados, reduzimos a quantidade de pesquisas para 2.712 produções acerca da categoria *EF*, passamos a observar o título, com o intuito de selecionar para análise os mais próximos ao nosso objeto de estudo. No banco de dados IBICT, selecionamos duas DM. No banco de dados da SCIELO escolhemos 1 paper e, no portal de periódicos da CAPES/MEC, salvamos em pasta virtual própria, também 1 trabalho.

TABELA 01: Delimitação do campo do conhecimento - categoria *Educação Física*

BANCO DE DADOS	Produções Localizadas	Produções Selecionadas
IBICT	895	2
SCIELO	334	1
CAPES	1.483	1
TOTAL	**2.712**	**4**

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados da pesquisa (2017).

Os dados quantitativos apresentados acima possibilitam uma perspectiva sobre a produção realizada acerca da categoria "*Educação Física*" nos bancos de dados utilizados. A partir dessa descrição, desenvolvemos uma análise qualitativa sobre os trabalhos selecionados e que mais se relacionavam com nossa proposta de investigação. Inicialmente foram analisados os trabalhos coletados do site do IBICT, sendo que o primeiro é referente a uma DM de Albuquerque (2008), sob o título *Concepção e saberes da formação de professores em Educação Física, no período de 1970 a 1990 e a relação entre saber e poder*. Esta Dissertação busca, com base na história da EF no Brasil, estabelecer os vínculos entre as relações de poder, concepções e saberes da formação do professor. Quanto a EF, faz uma relação entre o saber fisiológico e o poder ideológico, político e econômico exercido sobre os corpos dos indivíduos, no final do século XIX e início do XX. Traz a origem higienista da EF, impulsionada pelos médicos, que se consolida a partir da década de 1930, com o surgimento

das primeiras escolas de EF no Brasil, com atividades esportivas e ginásticas. Na década de 1980, iniciam-se as discussões no sentido de ampliar a visão da EF a dimensões históricas, socioeconômicas e culturais do ser humano e da sociedade.

O segundo trabalho é também uma DM de Silva (2016), intitulada como, Currículo escrito e a história da Educação Física no Brasil (1896-1945). Trata da relação entre currículo e história da Educação Física escolar no Brasil, no período entre o início da Primeira República (1889-1930) e o final da Era Vargas (1930-1945). Traz o debate acerca da teorização curricular Tradicional, Crítica e Pós-Crítica na educação em geral e, em especial, na Educação Física brasileira. Fundamenta-se em autores do campo de estudos do currículo e com uma perspectiva histórica. Conclui elegendo o Compendio de Higgins, como um divisor de águas na história do currículo da Educação Física brasileira, por apresentar características do tipo de elaboração curricular moderna, notadamente daquela fundamentada na teoria do Currículo Tradicional, que se desenvolvia nas primeiras décadas do século XX.

No site da SCIELO, o artigo selecionado foi, "Conteúdos de Ensino da Educação Física Escolar: Saberes compartilhados nas narrativas docentes", de Matos et al (2015), no qual verificam de que maneira os professores de EF trabalham com os conteúdos de ensino, problematizando as tensões e as potencialidades que influenciam suas práticas pedagógicas. Ao final do trabalho, percebem que os professores utilizam diferentes concepções para aquilo que ensinam. Identificaram diversidade no que os professores pesquisados entendem por conteúdo, além de considerarem a Educação Física como componente curricular que passa pelo aprender em movimento, com o outro e consigo mesmo.

O último artigo selecionado do descritor EF, tem origem do site da CAPES, das autoras Ivo e Ilha (2008). Busca realizar uma pesquisa epistemológica da Educação e da EF, priorizando a formação e o processo de pesquisa educacional, considerando a importância de conhecermos a trajetória da Educação/EF junto à construção da humanidade. O artigo trabalha com questões referentes a qualidade da Educação e da história da formação docente no Brasil, onde que na década de 70, era privilegiada as dimensões técnicas na formação, já na década de 80, o olhar favorável era para as classes populares. São destacadas questões de afastamento entre teoria e prática, além de analisados os sujeitos do processo educacional, os alunos.

Na sequência, a busca foi com relação ao descritor *Banco Mundial*, localizamos 153 trabalhos. Após leitura de títulos e resumos, foi selecionada 1 DM e 1 TD do site do IBICT. No SCIELO, 1 paper foi selecionado e na CAPES, também 1 trabalho.

TABELA 02: Delimitação do campo do conhecimento - categoria *Banco Mundial*

BANCO DE DADOS	Produções Localizadas	Produções Selecionadas
IBICT	37	2
SCIELO	40	1
CAPES	99	1
TOTAL	**176**	**4**

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados da pesquisa (2017).

Um dos trabalhos selecionados no site do IBICT é a Dissertação de Mestrado da autora Decker (2015), que teve como título "A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)" e se propôs a investigar as publicações do BM com relação a Educação, a formação docente e as estratégias do projeto político-educacional para a América Latina e Caribe. Faz ainda um levantamento de produções acadêmicas para compreender como os diferentes intelectuais discutem o tema da Educação e formação docente propostos nos documentos do BM. O referido organismo considera a Educação fundamental para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza tendo a escola como responsável. propõem que a sala de aula seja a base para o treinamento docente e a prática, seu fim e meio. Afirmam que basta ao professor o saber fazer, defendendo a padronização, tanto da formação e atuação docente, como à avaliação, remuneração por desempenho e à progressão na carreira.

A Tese intitulada "O Banco Mundial e a Educação no Brasil: Convergências em torno de uma agenda global", de MELLO (2012). Teve como objetivo, analisar a importância do Banco Mundial enquanto organismo promotor de políticas e práticas transnacionais em educação. O banco interliga a educação e a economia, considerando a educação como fundamental para o desenvolvimento econômico e combate à pobreza. Primeiramente o autor apresenta um panorama amplo do BM considerando as suas características e história institucional, setores e mecanismos de atuação. Na segunda parte, com foco em um setor específico, o da educação, descrê as suas políticas e financiamentos como um todo, analisando textos e números que dizem das ações e intenções (essas no plano do discurso) e agendas do organismo em vários países ao longo de algumas décadas. A terceira parte da tese analisa as relações entre o BM e um dos seus países membros e maiores credores, o Brasil, no que se refere às políticas educacionais. O BM tem feito uso de mecanismos de coerção, entre os quais as condicionalidades (sobretudo as atreladas às políticas de ajuste estrutural). Ao tempo em que se evidencia o crescente uso de mecanismos menos coercitivos e mais persuasivos, sobretudo após meados da década de 1990.

Do banco de dados da SCIELO, o trabalho selecionado e analisado com relação ao descritor Banco Mundial, tem como temática "A estranha não morte da privatização

neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial", de Robertson (2012), que investiga como o neoliberalismo resistiu às mudanças e prioridades das políticas do setor educação do BM e suas consequências para a educação como um bem da sociedade e um direito humano. Apresenta o perfil do neoliberalismo, partindo dos anos 70, com a abertura da educação para o setor privado e para a crise do capitalismo do pós-guerra. Nos anos 80, a desconstrução das políticas protecionistas do Estado para facilitar o livre comércio por parte de agências internacionais como o BM, Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nos anos 90, com o fracasso da crise econômica mundial, o Consenso de Washington articula reformas, caracterizadas como "boa governança".

Junto ao site da CAPES foi selecionado o artigo de Silva (2000), que estuda a questão da intervenção sistemática do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional nas políticas econômicas dos países devedores, que se intensificou nas últimas décadas. Este estudo analisa as políticas para a educação pública procedentes do Banco Mundial com a participação da equipe brasileira, nas décadas 70, 80 e 90. Nesse novo modelo capitalista, os governos se subordinaram às exigências e negociações de novos empréstimos, cedendo aos interesses das instituições financeiras e aceitando as desvantagens deliberadas do BM.

O passo seguinte da pesquisa foi a busca relacionada ao descritor *Políticas Públicas Educacionais*, do qual localizamos 52 trabalhos. Após leitura de títulos e resumos, foram selecionados 1 DM e 1 TD do site do IBICT. No SCIELO 1 paper e na CAPES também 1 trabalho.

TABELA 03: Delimitação do campo do conhecimento - categoria *Políticas Públicas Educacionais*

BANCO DE DADOS	Produções Localizadas	Produções Selecionadas
IBICT	30	2
SCIELO	7	1
CAPES	15	1
TOTAL	52	4

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados da pesquisa (2017).

Com relação a categoria PPE, no banco de dados do IBICT, foram selecionados 2 trabalhos. O primeiro é uma DM realizada por Caribe (2016), cujo título é "O controle de políticas públicas educacionais pelo Ministério Público, sob uma ótica hermenêutico-fenomenológica". O trabalho atribuiu a falta de sistematização de ações, como principal dificuldade do Ministério Público em resolver problemas das PPE. Segundo o autor, a receita pública é suficiente para efetivar o direito a educação. O que falta é vontade política,

planejamento, uso de novas tecnologias e principalmente, aperfeiçoamento do capital humano, com formação continuada de professores e valorização do magistério.

A Tese de Rosa (2011), intitulada "Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na rede federal de educação tecnológica", analisa como ocorre a participação da pessoa com deficiência no processo de democratização do acesso à escola e se o Estado oferece condições para que as ações do TECNEP se concretizem. Segundo o trabalho, as políticas públicas e educacionais estão atreladas às motivações econômicas e são moldadas de forma a adequar a população às necessidades do mercado, da produção e do capital.

O papear do Scielo, é de Mendes e Azevêdo (2010) e procurou comparar a histórica precariedade da EF escolar ao quadro de crescimento das políticas públicas de esporte e lazer (PPEL), e de projetos sociais esportivos no Brasil. Os autores observam a notória diferença entre concepção, presença e configuração da EF nas escolas em comparação com as PPEL, afirmando a intencionalidade política e mercadológica. Faz-se necessário uma EF a nível formativo, de aprendizagem, de experiências, e não de imposição de valores que favorecem a injustiça e desigualdade social, como competitividade, produtividade, individualismo, valores que a escola acabou se apropriando por meio do esporte.

O artigo selecionado do site da CAPES, é de Akkari (2016) e aborda as influências das agências internacionais nas políticas nacionais e internacionais e destaca que o processo de internacionalização das políticas educacionais gera novas formas de regulação das políticas nacionais. Sobre a influência das organizações internacionais nas políticas educacionais, o autor afirma que, a partir de 1980, com o enfraquecimento da UNESCO, o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI) assumiram a liderança na perspectiva educacional dos países em desenvolvimento. Conforme o autor, a formação de professores é um ponto estratégico das políticas educacionais.

A busca seguinte foi do descritor *Organismos Multilaterais*, no qual foram encontrados 410 trabalhos. Após leitura dos títulos e alguns resumos, foi selecionada 1 DM do site do IBICT , 1 trabalho do SCIELO e 1 paper da CAPES.

TABELA 04: Delimitação do campo do conhecimento - categoria *Organismos Multilaterais*

BANCO DE DADOS	Produções Localizadas	Produções Selecionadas
IBICT	302	1
SCIELO	12	1
CAPES	96	1
TOTAL	410	3

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados da pesquisa (2017).

A Dissertação selecionada do site do IBICT, referente a categoria OM, intitulada "A educação no MST diante do estado e da política pública de educação do campo sob influência dos organismos multilaterais", de autoria de Kominkiéwicz (2015), aponta para uma relação contraditória entre o Estado, OM e o MST, principalmente a partir do foco na luta por políticas públicas para a educação desde a década de 1990. Delimitou a compreender a relação da educação no MST com o Estado, OM, e a política pública de Educação do Campo, principalmente a partir da década de 1990 até a atualidade, período em que se intensifica a ofensiva do capital contra o trabalho expresso na reestruturação produtiva do capital para a nova forma de acumulação: mais flexível, que vem se estabelecendo desde a crise do capital da década de 1970. As tensões se colocam como possibilidade de elevar a luta de classes a favor da classe trabalhadora. A exemplo disto, a emergência do MST na década de 1980.

Em pesquisa ao site da SCIELO, Gusmão (2013), realizou sua pesquisa, baseado no seguinte problema: o que está em jogo nas noções de qualidade da educação para alguns dos principais atores sociais do campo educacional? O trabalho configurou-se por importantes atores da área educacional, com entrevistas quanto às razões de a qualidade da educação estar em pauta, à concepção de qualidade e às disputas subjacentes à noção. Todos os entrevistados são favoráveis a uma educação que possibilite uma boa formação a estudantes, com o objetivo de desenvolver a sociedade, oferecendo uma educação de qualidade orientada para o desenvolvimento significativo de cada pessoa e da sociedade como um todo e combatendo uma escolarização superficial na vida das crianças e adolescentes.

Analisando o banco de periódicos da CAPES, Trojan (2009), analisa as políticas de financiamento e de acesso à educação, a partir dos dados disponibilizados pela UNESCO, BIRD e BID, assim como a situação do processo de descentralização da gestão educacional e a melhoria dos níveis de qualidade da educação, balizados pelos objetivos da Educação para Todos – EPT e avaliados, estatisticamente, no último Relatório de Monitoramento Global da UNESCO (2008). Em relação à universalização da educação, segundo dados da UNESCO, percebe-se um aumento no número de matrículas, porém a qualidade do ensino não é possível avaliar com certeza, dada a diversidade interna na distribuição dos recursos financeiros.

O último descritor a ser pesquisado foi a *BNCC*, dela foram localizamos 43 trabalhos. Após leitura de títulos e resumos, foi selecionado um trabalho de cada um dos sites.

TABELA 05: Delimitação do campo do conhecimento - categoria *BNCC*

BANCO DE DADOS	Produções Localizadas	Produções Selecionadas
IBICT	7	1
SCIELO	8	1
CAPES	28	1
TOTAL	43	3

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados da pesquisa (2017).

A categoria BNCC, pesquisada no IBICT, selecionou apenas um trabalho relacionado com nosso tema de pesquisa. Sob autoria de Rocha (2016), traz como título "Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: Analisando os fios condutores". O objetivo foi de analisar o processo de elaboração do documento da BNCC, além de verificar como estava sendo conduzido o debate sobre a base nas escolas. Apresenta alguns estudos relativos a política educacional e problematiza a proposta da BNCC apresentada pelo MEC.

Quanto ao site da SCIELO, o artigo de Barreto (2016) com o título "Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no Ensino Fundamental". Primeiramente a autora fundamenta a temática entre os autores, para depois discutir a situação atual das políticas e trabalho docente. Faz uma análise entre competência e avaliação e fiscaliza fazendo um estudo crítico dos discursos dos professores.

O artigo estudado do site da CAPES é de Boscatto, Impolcetto e Darido (2016). O objetivo desse trabalho foi compreender os aspectos histórico-legais que repercutem na elaboração da BNCC, as aproximações dos documentos oficiais com o currículo escolar, os aspectos universais e particulares da cultura, e as possíveis relações com o contexto da EF escolar. Inicialmente, são apresentados os elementos que originaram o "documento oficial", situando, especificamente, os aspectos históricos e legais que refletem na elaboração da BNCC. Na sequência, por meio dos documentos legais precursores à BNCC, apresenta-se a análise da construção do currículo escolar, com base em aspectos universais e particulares da cultura. Por fim, aproxima-se esse diálogo e o contexto da EF escolar no Brasil no que tange à sistematização do currículo da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do Estado da Arte, por consequência dos descritores inerentes ao nosso objeto de estudo possibilitou um conhecimento mais abrangente com relação as produções que já existem na mesma temática. Da mesma forma, estimulam a construção de novas

investigações que problematizem sobre as PPE, especialmente a BNCC e as influências de políticas externas, principalmente o BM.

O estudo nos levou a concluir, provisoriamente, no contexto educacional, a significativa relação da Educação com os diferentes documentos de organismos internacionais, principalmente com o Banco Mundial e a inserção da Educação Física nesse contexto.

Esse trabalho "estado da arte" sobre o tema: A BNCC, os OM e a EF, possibilitou aprofundar o que vem sendo estudado referente a esse tema, mapear e discutir sobre as produções acadêmicas e possibilitando mais clareza na escolha e opção do tema a ser pesquisado na dissertação do mestrado. Ao mesmo tempo, contribuiu no sentido de perceber como a Educação Física vem sendo pesquisada No Brasil, e quais os enfoques e objetivos das pesquisas realizadas.

Esse estudo exigiu considerável tempo, empenho e a elaboração de estratégias que facilitassem a contagem e análise das diversas dissertações, teses e papers encontrados. Acredita-se, nesse sentido, contribuir para fomentar o interesse, o debate e a pesquisa em torno das questões ligadas à educação, como Educação Física, Banco Mundial, políticas públicas educacionais, organismos multilaterais e Base Nacional Comum Curricular, e para o uso desses conhecimentos para melhorar a qualidade e as condições de ensino no Brasil.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil**.** Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016.

ALBUQUERQUE, Luís Rogério de. **Concepção e saberes da formação de professores em Educação Física, no período de 1970 a 1990 e a relação entre saber e poder.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2008.

BARRETO, Raquel Goulart**. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação:** a substituição tecnológica no Ensino Fundamental. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 136, p.775-791, jul.-set. 2016.

BENDRATH, Eduard Angelo. **A educação como commodity:** a política de organismos internacionais. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 5, n. 1, p. 41-52, jun. 2008.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. **A Base Nacional Comum Curricular:** uma proposição necessária para a Educação Física? Motrivivência v. 28, n. 48, p. 96-112, setembro/2016.

CARDOSO, Zelina. **Politicas e reformas educacionais no contexto neoliberal**. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 6, n. 1, p. 11-24, jun. 2009.

CARILE, Leonardo Brito. **O controle de políticas públicas educacionais pelo Ministério Público, sob uma ótica hermenêutico-fenomenológica**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Direito. Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). Recife, 2016.

DECKER, Aline Inácio. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

GUSMÃO, Joana Buarque. **Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 94, n. 236, p. 100-124, jan./abr. 2013.

IVO, Andressa Aita; ILHA, Franciele Roos da Silva. **A História da Educação e da Educação Física: Olhares para a formação e suas pesquisas**. © ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.1, n.10, p.49-69, dez.. 2008.

KOMINKIÉWICZ, Vagner Luiz. **A educação no MST diante do estado e da política pública de educação do campo sob influência dos organismos multilaterais**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

MATOS, Juliana Martins Cassani. et al. **Conteúdos de Ensino da Educação Física Escolar: Saberes compartilhados nas narrativas docentes.** Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, v. 26, n. 2, p. 181-199, 2. trim. 2015.

MELLO, Hivy Damasio Araújo. **O Banco Mundial e a Educação no Brasil: Convergências em torno de uma agenda global**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP, 2012.

MENDES, Alessandra Dias; AZEVÊDO Paulo Henrique. **Políticas Públicas de Esporte e Lazer & Políticas Públicas Educacionais Promoção da Educação Física dentro e fora da escola ou dois pesos e duas medidas?** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 32, n. 1, p. 127-142, setembro 2010.

ROBERTSON, Susan L. **A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial**. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica:** Analisando os fios condutores. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

ROSA, Vanderley Flor da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola**: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na rede federal de educação tecnológica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília, SP, 2011.

SILVA, Maria Abadia da. **A hegemonia do Banco Mundial na formulação e no gerenciamento das Politicas Educacionais**. Nuances- Vol. VI- Outubro de 2000.

SILVA, Ribamar Nogueira da. **Currículo escrito e a história da Educação Física no Brasil (1896-1945)**. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

TROJAN, Rose Meri. **Políticas educacionais na América Latina:** tendências em curso. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação, n.º 51/1 – 15 de diciembre de 2009.

A LEITURA RELACIONADA À CAPACIDADE NOÉTICA DE AUTODISTANCIAMENTO E À ASSERTIVIDADE

Suzaneide Oliveira Medrado[1]
Hernán Eduardo Lanosa[2]

Resumo: A leitura relacionada à capacidade noética de autodistanciamento e à assertividade é tema de pesquisa da tese que está em trâmite. Neste trabalho, será realizada uma abordagem teórica sobre os benefícios da leitura para a vida do ser humano, no que diz respeito à contribuição dessa atividade para favorecer o desenvolvimento de capacidades individuais, existenciais, como a capacidade noética de autodistanciamento, que contribui para a reflexão da condição do próprio ser; e de habilidades sociais como a assertividade, que consiste numa comunicação em linguagem clara e numa atuação social mais eficiente. Dessa maneira, a leitura é uma atividade que contribui para formação global do indivíduo.

Palavras chave: Leitura. Leitor. Texto. Autodistanciamento. Assertividade.

LA LECTURA RELACIONADA A LA CAPACIDAD DE AUTO-DISTANCIAMIENTO Y A LA ASERTIVIDAD

Resumen: La lectura relacionada a la capacidad noética de auto-distanciamiento e a la asertividad es tema de investigación de la tesis que está en trámite. En este trabajo, será realizado un abordaje teórico sobre los beneficios de la lectura para la vida del ser humano, respecto a la contribución de esa actividad para favorecer el desarrollo de capacidades individuales, existenciales, como la capacidad noética de auto-distanciamiento, que contribuye para la reflexión de la condición del propio ser; y de habilidades sociales como la asertividad, que consiste en una comunicación en lenguaje clara y una actuación social más eficiente. De esa manera, la lectura es una actividad que contribuye para la formación global del individuo.

Palabras clave: Lectura. Lector. Texto. Auto-distanciamiento. Asertividad.

INTRODUÇÃO

A leitura é uma atividade complexa da linguagem que contribui para desenvolver diferentes capacidades, conhecimentos e experiências que propiciam uma formação holística ao leitor.

Entende-se ainda por leitura o processo interativo que se fundamenta a partir da visão e compreensão que o indivíduo tem do mundo que o rodeia e culmina na atribuição de sentido

e no alargamento de experiências. Sendo assim, esta é uma atividade ampla e muito significativa para a formação global do indivíduo.

Pode-se pensar também a leitura como uma forma de encontro do homem consigo mesmo e com sua realidade social, uma vez que, no ato de ler, as experiências do leitor dialogam com as ideias contidas no texto, estabelecendo-se uma relação que culmina na atribuição de sentido, na transformação do texto e do próprio homem.

As experiências leitoras podem contribuir para o aperfeiçoamento pessoal, e social. A leitura oferece um suporte de ideias e vocabulários, que é necessário para a reflexão do homem sobre si mesmo, sua condição, sobre os acontecimentos e sobre suas relações sociais.

Assim, a leitura desempenha papel preponderante à vida ser humano, uma vez que esta atividade está relacionada à formação integral e assim à capacitação para o convívio e a atuação na sociedade.

Pensar sobre a complexidade da leitura com relação à formação global do indivíduo, pode direcionar para a promoção de capacidades mais elevadas que incluem processos reflexivos, autoconsciência, resultando em uma atuação mais assertiva nas relações sociais.

A RELAÇÃO ENTRE LEITURA E CAPACIDADE NOÉTICA DE AUTODISTANCIAMENTO E ENTRE LEITURA E ASSERTIVIDADE

A leitura é uma atividade interdisciplinar, uma vez que é fundamental para os diversos conhecimentos, é base para o acesso ao patrimônio social, histórico e cultural, assim, é muito importante para a formação humana.

Dessa maneira, o ato de ler pode ser pensado a partir de uma perspectiva existencialista, já que se efetiva por meio da reflexão, assim, exige um distanciamento para que seja possível a relação entre as ideias dos textos e os conhecimentos e ideias do leitor, que culminarão na atribuição de sentido.

Pode-se considerar que “Pensamento e reflexão, assinaram um pacto indestrutível com a questão da existência” (BUBER, 1979, p. 6). É possível dizer o mesmo da leitura, que pode ser pensada pela ótica do existencialismo, já que se concretiza por meio dos pensamentos do leitor e da reflexão sobre os textos e sobre suas experiências.

No ato de ler há um distanciamento do leitor que é muito importante para pensar sobre o que lê sem confundir-se com o texto, dessa maneira, é possível refletir sobre as ideias contidas neles e atribuir sentido à leitura. “ Ao mesmo tempo que o leitor abandona a si mesmo na busca da realidade do texto, sua percepção implica uma volta a sua experiência

pessoal e uma visão da própria história do texto" (MARTINS, 2006, p. 66), num processo reflexivo e interativo.

Assim, é possível pensar a existência de uma relação entre a leitura e a capacidade noética de autodistanciamento. Na vida do ser humano toda escolha leva em conta as experiências, que são essenciais para a aprendizagem, assim também a leitura se efetiva pela interação das experiências do leitor e das ideias dos textos, em um processo de reflexão que leva em conta as ideias dos textos, os objetivos, valores e crenças do leitor, para que a atribuição de sentido ocorra de maneira mais coerente.

O noético é exclusivo do homem, refere-se às atividades do intelecto e está relacionado com o espírito, este entendido numa perspectiva antropológica, assim, proporciona uma reflexão mais elevada dos objetos, dos acontecimentos, permitindo ao homem fazer escolhas mais coerentes com seus próprios valores, crenças, dentre outros aspectos que o identifica, para atuar melhor em suas relações sociais.

> No momento em que o homem reflete sobre si mesmo- ou se for necessário, rejeita a si mesmo; quando ele faz a si próprio de objeto- ou aponta objeções a si mesmo; no momento em que o homem manifesta sua consciência de si, ou quando quer que exiba seu ser consciente, então o ser humano atravessa a dimensão noética. (FRANKL, 2011, p. 28)

Em seu enfoque sobre o autodistanciamento, o autor afirma que por meio da capacidade noética de autodistanciamento, " O homem é capaz de distanciar-se não somente de uma situação, mas de si mesmo. Ele é capaz de escolher uma atitude com respeito a si mesmo e assim tomar uma posição acima de seus condicionamentos físicos e psicológicos" (FRANKL, 2011, p. 27).

Assim como na vida, no ato de ler, o homem distancia-se de si, de suas ideias e condicionamentos para refletir sobre as ideias contidas nos textos, num processo que permite a interação entre seus conhecimentos e aqueles expressos nos textos e que inclui os questionamentos do leitor. Dessa maneira, " O distanciamento crítico, característico da leitura racional, induz à disposição para o questionamento". (MARTINS, 2006, p. 70)

No processo de leitura, o leitor eficiente faz pergunta, pensa sobre si mesmo, demonstrando autoconsciência. O autodistanciamento está relacionado com a consciência que o homem tem sobre sua condição, sobre si mesmo, essa capacidade noética, "[...] eleva nosso nível de consciência, já que nos possibilita desenvolver-nos e superar-nos tanto em nível individual quanto em nível de espécie" (LANOSA, 2016, p. 17).

No ato de ler, a consciência do leitor é muito importante para que a atitude responsiva ocorra, que inclui fazer questionamentos, duvidar das informações, concordar ou discordar de ideias, acrescentar informações e por fim, atribuir sentido à leitura, num processo interativo, reflexivo.

Sobre a reflexão, presente também no ato de ler, Cassirer (1967) discute a ideia do pensamento reflexivo, que ocorre por meio da segregação e isolamento de elementos e fenômenos para fixar a concentração e pensar melhor sobre eles. " O homem mostra reflexão quando o poder de sua alma atua tão livremente que de todo oceano de sensações que fluem por meio dos sentidos, pode segregar" (CASSIRER, 1967, p. 38-39).

No ato de ler, o leitor pode segregar, demorar-se nas ideias mais relevantes para atender seus objetivos de leitura, ou mesmo aquelas que são mais significativas para si, isso é possível porque há um distanciamento necessário para dialogar, refletir sobre as ideias dos textos e atribuir-lhes sentido. Na construção da ideia principal do texto, o leitor segrega ideias para pensar sobre elas. " As ideias principais são mais próximas da leitura autónoma e têm uma importante repercussão na memória" (SOLÉ, 1998, p. 138). Nesse processo, o leitor segrega ideia para fazer uma melhor reflexão sobre o que considera mais importante no texto.

Por meio do autodistanciamento o homem pode pensar melhor sobre si mesmo e sobre as situações para fazer escolhas mais autônomas, uma vez que, quando o homem pensa sobre si mesmo, sobre o papel que tem em sua própria vida e na sociedade, tende a ser mais coerente em suas ações.

De acordo com Martinez (2012) o autodistanciamento está relacionado com a metacognição e "é a capacidade especificamente humana de tomar distância de si mesmo, de monitorar e controlar os próprios processos emotivo-cognitivos" (MARTINEZ, 2012, p. 5). Dessa maneira, a capacidade noética de autodistanciamento propicia uma maior consciência de si, das relações estabelecidas, uma maior reflexão e escolhas mais autônomas.

A metacognição advém da consciência, da compreensão dos processos cognitivos e do conhecimento de que é possível ao indivíduo ter o controle de seu próprio processo de aprendizagem, de suas respostas às diferentes situações, ou seja, de que é possível ter um nível de leitura e uma vida mais autônomos.

Na leitura, a metacognição é muito importante para que o leitor possa aprofundar seu diálogo com o texto, possa buscar as melhores estratégias de compreensão. Para Van Dijk; Kintsch, (1983), estratégia é entendida como toda ação humana, todo comportamento controlado, consciente e intencional direcionado para uma meta. Quando a estratégia cognitiva é utilizada para controlar o próprio conhecimento ou compreensão, se adentra à

metacognição. Dessa maneira, o leitor pode atribuir sentido a partir de um processo reflexivo e questionador, e assim, controlar sua leitura e seu processo de aprendizagem.

Ainda de acordo com Martinez (2012) a capacidade noética de autodistanciamento é muito importante para a liberdade humana, visto que, consciente de si, de seus pensamentos, comportamentos, sentimentos, de suas crenças, valores, o homem pode dar respostas mais livres e não agir de maneira impulsiva nem reproduzir as ações da massa.

A manifestação de autoconsciência, autocompreensão, autorregulação, pressupõe que a capacidade noética de autodistanciamento abarca um processo metacognitivo que permite ao homem ter um maior controle de sua própria vida.

Martinez (2012) ao refletir sobre a capacidade noética de autodistanciamento e sua relação com a metacognição, afirma:

> [...] inclui capacidades metacognitivas do ser humano, pois a mesma é o conhecimento que uma pessoa tem e o controle que exerce sobre a própria atividade cognitiva, assim como das sensações ou sentimentos que acompanham tal atividade, relacionada com o progresso direcionado às metas, que podem chegar a ser interpretadas conscientemente, de tal forma que quando se fala de metacognição se está falando de autodistanciamento (MARTINEZ, 2012, p. 6).

Ainda para Martinez (2012), a capacidade humana de autodistanciamento é uma maneira de exercer a autoconsciência e a metacognição, não somente para ver-se em uma situação, mas para regular os próprios processos ou manifestar o poder de oposição do espírito ao psicofísico.

Assim, a compreensão, monitoramento e autorregulação, característicos da atividade metacognitiva, contribuem para o controle do processamento e atribuição de sentido à leitura e também ao controle do próprio homem, que pode por meio da capacidade noética de autodistanciamento, fazer a autorregulação de seus sentimentos, , pensamentos, escolhas, ações ou seja, de si mesmo.

Dessa maneira, tanto a vida do ser humano quanto a leitura se fundamentam por meio de capacidades importantes como o autodistanciamento, e, a leitura que é processada por meio de um distanciamento do leitor, pode contribuir para desenvolver uma maior reflexão e autoconsciência. Sendo a leitura uma atividade humana, é importante considerar os conceitos e fundamentos existencialistas como subsídios essenciais para compreensão dos processos de leitura que contribuem para o desenvolvimento e formação humana.

A leitura traz muitos benefícios à vida do homem e pode contribuir não somente para desenvolver capacidades individuais como o autodistanciamento, mas também pode

contribuir para favorecer habilidades sociais como a assertividade, já que é importante instrumento de capacitação para atuação social.

A leitura é "[…] determinante de processos de pensamento e cumpre importante função social. Por algum motivo, é evidente a correlação que existe entre os hábitos de leitura e o desenvolvimento social e cultural dos povos" (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p.17).

Por ser uma atividade da linguagem, é possível dizer que a leitura contribui para a eficiência das relações interpessoais. Esta atividade fornece um suporte de vocabulário e ideias, necessário para expressão e comunicação e também contribui para desenvolver o senso crítico.

Os leitores com bons níveis de competência leitora, pensam sobre o que leem, realizam um diálogo com o texto à luz de seus próprios valores, crenças, assim, refletem e entendem melhor a si mesmos e a seu contexto, podendo exercer com mais autonomia o papel de cidadão.

Para Sardinha (2007) a leitura é instrumento fundamental para a formação global da pessoa e é atividade imprescindível para a educação voltada à cidadania.

A leitura como atividade mediada pela linguagem contribui para desenvolver a expressão nas relações interpessoais, uma vez que amplia e enriquece o vocabulário, oferecendo mais oportunidade de compreensão, expressão, interação comunicativa e assim pode favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais.

As habilidades sociais podem ser entendidas como "[...] uma classe específica de comportamentos que um indivíduo emite para completar com sucesso una tarefa social" (DEL PRETE; DEL PRETTE, 2009, p. 19). Dessa maneira, um mesmo comportamento não pode ser utilizado, ainda que a situação seja semelhante, se a tarefa ou objetivo social da interação for diferente.

Na perspectiva de que um mesmo comportamento não é sempre adequado às situações, ainda que seja similar, Caballo (2014), afirma:

> As habilidades sociais devem ser consideradas dentro de um contexto cultural determinado, os padrões de comunicação são variáveis em sua forma ampla entre culturas e dentro de uma mesma cultura, dependendo de fatores como idade, sexo, classes sociais e educação. Ademais, o grau de eficácia apresentado por uma pessoa dependerá do que ela deseja conseguir na situação específica que se encontre. (CABALLO, 2014, p.3)

Dessa maneira, a adequação dos comportamentos nas relações sociais depende da situação específica, do propósito do contato social. Para demonstrar competências nas

habilidades sociais é necessário, então, a consciência do objetivo da comunicação e da melhor maneira de comportar-se para alcançar o que espera.

Para Alberti e Emmons (1977) uma das características das habilidades sociais, é que elas estão baseadas na capacidade que o indivíduo tem de escolher livremente sua ação. Um indivíduo que possui um bom nível de leitura, pode atuar mais livremente, com mais autonomia e assertividade em suas relações interpessoais e cidadãs.

Ao ampliar o vocabulário e as experiências comunicativas e ao contribuir para promover o senso crítico, a leitura que é mediada pela comunicação, pode contribuir para desenvolver a habilidade social de assertividade que é "O comportamento interpessoal que implica a honesta e relativamente direta expressão de sentimento" (RIMM, 1974, p. 81).

O comportamento assertivo ainda "[...] implica a expressão dos próprios sentimentos, necessidades, direitos ou opiniões sem ameaçar os demais, sem violar os direitos de outras pessoas" (CABALLO, 2014, p. 361).

Ainda sobre o comportamento assertivo, pode-se dizer que "[...] torna a pessoa capaz de atuar por seus próprios interesses, a afirmar-se sem ansiedade indevida, a expressar sentimentos sinceros sem restrição, ou a exercer seus próprios direitos sem negar o direito dos demais" (ALBERTI; EMMONS, 1983, p. 18).

O comportamento assertivo geralmente é mais adequado e recebe mais reforço que os outros estilos de comportamentos. Pode-se dizer que a assertividade leva o indivíduo a ter controle de seu ambiente e de si mesmo e a expressar-se de maneira sincera e honesta. Esse tipo de comportamento implica a ausência de sentimentos de ansiedade e culpa.

Dessa maneira, a relação entre a leitura e assertividade pode contribuir para desenvolver melhores relações interpessoais, uma vez que a leitura é uma atividade que amplia as experiências comunicativas e reflexivas, assim, instrumentaliza a assertividade, que diz respeito à expressão comunicativa em linguagem clara. Uma comunicação assertiva resolve problemas atuais e pode minimizar a possibilidade de problemas futuros.

No ato de ler, a interação do leitor com o texto, que implica questionamentos, concordâncias, discordâncias, relação do conteúdo dos textos com os valores e crenças, contribui para ampliar a visão de mundo do leitor e a visão que tem si mesmo. Os leitores frequentes podem ter mais chances de desenvolver autonomia para agir de maneira mais assertiva no contexto social que está inserido.

A leitura, entendida como atividade ampla, " [...] possibilita a aquisição de diferentes visões e ampliação das experiências, de maneira a parecer ser o único meio de desenvolver a originalidade e autenticidade dos seres que aprendem" (SILVA, 2011, p. 49).

> Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem - estes são os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam os aspectos livrescos da comunicação leitor-texto. Ler é, em última instância, não somente uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo (SILVA, 2011, p. 51).

Compreender-se no mundo e compreender o contexto social em que está inserido é essencial para que os cidadãos atuem de maneira mais autônoma e assertiva, participando das decisões que são tomadas e que afetam a vida de todos. Dessa maneira, a leitura tem papel fundamental já que contribui para a formação do pensamento crítico, a ampliação de vocabulário, importante para a tomada de consciência da realidade social e a expressão de ideias e opiniões nas diferentes situações.

Assim, ao leitor, cabe socialmente o papel de cidadão, de sujeito ativo que faz intervenções na sociedade em que está inserido, uma vez que tem consciência de sua realidade social e pode pensá-la e agir com mais assertividade. Dessa maneira o leitor desenvolve o que Maisonnueve (1988) considera como estado comunitário.

Maisonnueve (1988) estabelece a diferenciação entre estado de massa e estado comunitário. No primeiro estado, os indivíduos não têm uma clara consciência social e reagem de maneira uniforme, no segundo, os indivíduos têm sentimentos coletivos e fazem intervenções com mais autonomia, a partir dos interesses comuns. Nesse contexto, a leitura é fundamental, uma vez que contribui para desenvolver bons níveis de autodistanciamento, que propicia a consciência e reflexão e assertividade, fundamentais para uma atuação cidadã.

Neste sentido, a leitura é uma atividade ampla, que envolve variadas competências e capacidades e está relacionada com as experiências socioculturais dos leitores. Nessa visão, a leitura é um mecanismo para a formação global do ser humano e dessa maneira, desenvolve as experiências comunicativas que podem contribuir para a reflexão sobre si mesmo e sobre o contexto social.

> A leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história e é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social e à política (NUNES, 1994, p. 14).

Na perspectiva individual, o leitor amplia seus conhecimentos, experiências, eleva seu nível de competência leitora, desenvolve a capacidade de refletir sobre si mesmo e pode desenvolver a capacidade de autodistanciamento; na social, o leitor amplia o senso crítico, sua visão nas relações interpessoais e sociais, reflete sobre os contextos para agir com mais

autonomia e, dessa maneira a leitura se relaciona com a assertividade e contribui para manifestação de comportamentos adequados nas relações interpessoais e no exercício da cidadania e assim, é importante instrumento para a formação global do indivíduo.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, procurou-se apresentar argumentos que fundamentam os benefícios da leitura para vida do ser humano, com relação à contribuição dessa atividade para desenvolver capacidades individuais como a capacidade noética de autodistanciamento e sociais, como a habilidade social de assertividade.

Assim, apresentou-se pontos importantes que baseiam uma provável relação entre a leitura e a capacidade noética de autodistanciamento e entre a leitura e a assertividade. Essa relação pode ser pensada, principalmente porque a essência da leitura e do autodistanciamento é o pensamento, a reflexão, o diálogo interior, mediado pelas experiências do homem, já que na vida do ser humano toda escolha leva em conta as vivências, que são essenciais para a aprendizagem, assim também a leitura se efetiva pela interação entre as experiências do leitor e as ideias contidas no texto.

Também a leitura pode favorecer os comportamentos assertivos, já que é uma atividade complexa da linguagem, efetivada pela reflexão do leitor, assim oferece um suporte de ideias e vocabulários necessários para uma comunicação mais assertiva, bem como propicia uma reflexão sobre as próprias experiências dos leitores, favorecendo uma compreensão mais profunda do próprio ser e das relações sociais, necessária para agir com mais autonomia, liberdade, assertividade.

O presente trabalho ainda está em trâmite, é necessário aprofundar a investigação para testar as hipóteses que apontam para uma relação entre a leitura e a capacidade noética de autodistanciamento e entre leitura e a assertividade.

LA LECTURA RELACIONADA A LA CAPACIDAD DE AUTO-DISTANCIAMIENTO Y A LA ASERTIVIDAD

Resumen: La lectura relacionada a la capacidad noética de auto-distanciamiento e a la asertividad es tema de investigación de la tesis que está en trámite. En este trabajo, será realizado un abordaje teórico sobre los beneficios de la lectura para la vida del ser humano, respecto a la contribución de esa actividad para favorecer el desarrollo de capacidades individuales, existenciales, como la capacidad noética de auto-distanciamiento, que

contribuye para la reflexión de la condición del propio ser; y de habilidades sociales como la asertividad, que consiste en una comunicación en lenguaje clara y una actuación social más eficiente. De esa manera, la lectura es una actividad que contribuye para la formación global del individuo.

Palabras clave: Lectura. Lector. Texto. Auto-distanciamiento. Asertividad.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Robert; EMMONS, Michael. **Comportamento assertivo:** um guia de auto expressão. Belo Horizonte-MG: Interlivros, 1983.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura:** Teoria, avaliação e desenvolvimento. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BUBER, Martin. **Eu e tu.** São Paulo*:* Cortez Moraes, 1979.

CABALLO, Vicente. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais.** 5ª ed. São Paulo: Santos editora, 2014.

CASSIRER, E. **Antropología Filosófica: Introducción a una filosofía de la cultura**. Mexico: Fondo de cultura económica, 1967.

DEL PRETE, Zilda; DEL PRETE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2009.

FRANKL, Viktor. **Ante el vacío existencial**. Barcelona: Herder, 1990.

FRANKL, Viktor. **A Vontade de Sentido**. São Paulo: Paulus, 2011.

MAISONNEUVE, Jean. **Psicologia Social**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
MARTINEZ, Efrén. La logoterapia de Viktor Frankl como psicoterapia contemporánea. **Revista Peruana de Logoterapia Clínica y enfoques afines**. n.001, p. 1-17, oct. 2012.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 5ª ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2010.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro:** imaginário da leitura no Brasil colonial. São Paulo: UNICAMP, 1994.

RIMM, David; MASTERS, John. **Behavior therapy: Techniques and empirical findings**. Nueva York: Academic, 1974.

SARDINHA, Maria da Graça. (2007). **Literacia em leitura – Identidade e construção da cidadania.** Recuperado em 01 de outubro de 2016, de http://bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/510/pdf.
SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1988.

SILVA, T. da. **Leitura na escola**. São Paulo: Global/ALB – Associação de leitura do Brasil, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura** (11ª ed.). São Paulo: Cortez, 2011.

VAN DIJK, T. A; KINTSCH, W. **Strategies of Discourse Comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO

Thuane Gandolfi[1]
Carolina Zardo[2]
Elsio José Corá[3]

Resumo: O artigo apresenta uma análise comparativa dos Programas Mais Educação (PME) e Novo Mais Educação (PNME), no qual procura compreender as concepções de Educação Integral evidenciadas a partir das mudanças de um programa em detrimento do outro. Os programas foram analisados enquanto iniciativas indutoras de políticas educacionais para educação integral no país. Assim, a pesquisa caracteriza-se como um estudo documental, o que possibilita verificar uma grande mudança de direcionamento na concepção entre os programas, principalmente, os novos delineamentos incorporados para o PNME, trazendo à tona o questionamento sobre a possibilidade de se falar em Educação Integral no que se refere ao atual programa. Os resultados do estudo revelam mudanças substanciais de um programa relacionado ao outro, o que permite, no final do estudo, afirmar a ausência de uma proposta de Educação Integral no Programa Novo Mais Educação.

Palavras-chave: Educação Integral. Programa Mais Educação. Programa Novo Mais Educação. Políticas Educacionais.

INTEGRAL EDUCATION IN BRAZIL: AN ANALYSIS FROM THE MORE EDUCATION AND NEW MORE EDUCATION PROGRAMS

Abstract: This article presents a comparative analysis of the More Education (PME) and New More Education (PNME) Programs, in which it seeks to understand the conceptions of Integral Education evidenced from the changes of one program to the detriment of the other. The programs were analyzed as educational policy initiatives for integral education in the country. Thus, the research is characterized as a documentary study, which allows to verify a great change of direction in the conception between the programs, mainly, the new designs incorporated for the PNME, bringing to the surface the questioning about the possibility of speaking in Integral Education in relation to the current program. The results of the study reveal substantial changes in one program related to the other, which allows, at the end of the study, to affirm the absence of a proposal for Integral Education in the New Education Program.

Keywords: Integral Education. More Education Program. New More Education Program. Educational Policies.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: thuanegandolfi@hotmail.com
[2] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: carol_zardocco@hotmail.com
[3] Orientador, docente da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó. E-mail: cora@uffs.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A Portaria Interministerial nº 17/2007 e o Decreto nº 7083/2010 podem ser tomados como marcos legais para a educação integral brasileira, uma vez que ambos dispõem sobre o Programa Mais Educação, uma iniciativa indutora no conjunto das políticas educacionais, passando a integrar as ações do governo no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, com o objetivo principal de "fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contra turno escolar" (BRASIL, 2007), e "contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral" (BRASIL, 2010).

Diante dos vários programas voltados para a Educação, em especial à educação integral, elaborados pelos governos que se ocuparam da administração pública brasileira nos últimos dez anos, o PME ganhou destaque no cenário nacional devido à abrangência e o direcionamento à educação integral, à preocupação em ampliar a jornada escolar de crianças e adolescentes e à atenção com o desenvolvimento dos alunos nas diversas dimensões e potencialidades, considerando-os sujeitos complexos e múltiplos.

À vista disso e, por meio dos novos direcionamentos das políticas educacionais, uma versão reformulada do programa foi apresentada, o Programa Novo Mais Educação no ano de 2016. Essas mudanças despertaram a intenção de conhecer melhor as duas políticas e as respectivas propostas elaboradas no âmbito de cada programa. Para isso, questiona-se: O que de 'novo' traz o PNME? No que se difere da versão anterior? E qual é a ideia de educação integral presente no PNME?

Estes questionamentos servem de alicerce para a questão central do estudo desenvolvido numa perspectiva metodológica de análise documental de cunho qualitativo, o qual visa analisar o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação como caminhos de fomento à educação integral no país. O principal recurso de pesquisa e seleção de materiais é o site do Ministério da Educação (www.mec.gov.br), além de outras plataformas online que discutem a Educação Integral.

O conceito de Educação Integral é definido a partir de bibliografias de Arroyo, Cavaliere e Moll, especialmente, e se estabelece um comparativo entre os dois programas por meio da leitura e análise dos documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação, especialmente as portarias 17/2007 e 1144/2016 e o decreto 7083/2010, assim como os manuais para implantação dos programas.

Para alcançar o objetivo da pesquisa procurar-se-á definir os conceitos de educação integral a partir de algumas referências (Arroyo, Cavaliere e Moll), com o intuito de relacioná-las com as ideias que estão contempladas nos dois programas em questão. Em seguida, um comparativo faz-se necessário, a fim de assinalar as intenções e alterações propostas nas portarias. Assim, conclui-se o trabalho com a apresentação de algumas considerações que tecem apontamentos sobre as questões da educação integral abordadas em cada programa.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL OU EM TEMPO INTEGRAL?

A respeito da relação existente entre educação integral e em tempo integral, Leclerc e Moll (2012) esclarecem que são conceitos distintos, mas complementares na abordagem. Conforme as autoras,

> Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria "tempo escolar" reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quando em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010 apud LECLERC; MOLL, 2012, p.96).

Nesse sentido, uma escola pode ter a jornada escolar de 6 (seis) ou 8 (oito) horas/diárias e não contemplar uma proposta de educação integral. Ainda para Leclerc e Moll (2012), uma escola em tempo integral pode apresentar:

> [...] uma ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus autores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo (CAVALIERE, 2010 apud LECLERC; MOLL 2012, p. 95).

Já na compreensão de Arroyo (1987, p. 04),

> [...] não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes [...] acredita-se na força educativa de experimentar, vivenciar uma ordem, uma organização social o mais total possível.

Entende-se que a educação integral não se resume em mais tempo na escola, mas sim, em um fazer pedagógico pautado na experimentação, no diálogo, na troca, na convivência, no respeito intersubjetivo e na valorização da escola pública, para que então seja possível desenvolver e reproduzir as habilidades e potencialidades necessárias a cada um. Assim sendo, a criação de programas voltados à educação integral mostra um novo compromisso com a forma de ensino e a ampliação e ressignificação de tempo e espaços. Mas que tempo e espaços são estes?

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL: PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação foi elaborado com o objetivo de promover uma educação que permita ao sujeito desenvolver-se nas múltiplas dimensões, considerando o processo de aprendizagem integral como condição para a construção de uma sociedade democrática, além de promover o direito à educação visto como um processo inerente ao ser humano, ou seja: "a proposta educativa que este programa quer evidenciar articula-se a partir da compreensão de uma escola que baixa os muros e encontra a cultura, a comunidade, a cidade em processos permanentes de expansão e criação de territórios educativos" (BRASIL, SEB/MEC, 2011, p. 05).

Sendo assim, é a partir do esforço entre as políticas públicas educacionais e sociais que o PME buscou contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais. Para isso, e respondendo a questão anterior, a saber, que tempos e espaços são estes, o programa

> [...] promove uma ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários. Isso porque a educação integral associada ao processo de escolarização pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, SEB/MEC, 2011, p. 06).

Desse modo, o que se pretende com a ampliação da carga horária escolar, articulada às atividades também em espaços não escolares, é reafirmar o compromisso e o desejo de vigorar a perspectiva da educação integral, a fim de conjugar ações e esforços para uma educação de qualidade e equidade, além de atender as novas demandas sociais e educacionais. Conforme destaca o Texto Referência de Educação Integral

> A ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um

> conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo (BRASIL, 2009, p. 36).

Portanto, não se trata apenas de ampliar a jornada escolar das crianças e jovens para oferecer mais do mesmo, tampouco criar uma hiperescolarização que supere índices de baixos rendimentos, mas flexibilizar e reelaborar o currículo de modo que não explicite a separação ou diferenciação dos turnos, no qual continuam as mesmas práticas de ensino no turno normal e no contraturno se realizam atividades mais atraentes aos alunos, que, no entanto, podem parecer descompromissadas e sem objetivos educacionais. Assim, o PME estabeleceu como objetivo principal,

> [...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007, p. 02).

Outro ponto importante do PME foi o oferecimento de acompanhamento pedagógico como tentativa de redução de evasões, repetências e distorções idade/série, contribuindo para o melhor aproveitamento escolar, além de oferecer atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Esse esforço conjunto obteve abrangência nacional e avanços significativos ano a ano. De acordo com o site do MEC:

> As atividades tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas escolas e suas respectivas redes de ensino. Em 2010, o Programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos [...] Em 2011, aderiram ao Programa Mais Educação 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes a partir dos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes (Portal MEC, 2018).

As ações previstas no contra turno escolar revelam que a escola não pretendia ser a única responsável pelo processo de escolarização destes sujeitos, por isso, estende à comunidade o desafio de oferecer tempos e espaços de aprendizagens significativas e com propósitos estabelecidos para o desenvolvimento da cidadania.

Desta forma, o PME organizou as atividades em "macrocampos", estes se tratavam das áreas do conhecimento que podiam ser ofertadas. As escolas que aderiram ao programa definiam as ações que pretendiam oferecer, dentro das possibilidades estruturais e físicas da

escola/comunidade, com ressalva ao acompanhamento pedagógico de caráter obrigatório. Para a implantação do programa nas escolas era necessário analisar minuciosamente os espaços escolares e da comunidade, para verificar o que poderia ser aproveitado para a realização das atividades propostas.

Apesar dos resultados positivos, o programa passou a apresentar algumas fragilidades, principalmente nos anos de 2014, 2015 e 2016, motivadas pela crise econômica que o Brasil estava enfrentando. Isso agravou o repasse de recursos para as escolas e comprometeu o desenvolvimento das atividades e, consequentemente, a própria adesão ao programa. Isto posto, a situação culminou para a reformulação do mesmo, dentro da nova perspectiva de gestão do MEC.

4 PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO: CONTINUIDADE OU DESCAMINHO?

Diante do cenário de crise política, social e econômica que o Brasil enfrentou entre os anos de 2015 e 2016, a educação apresentou-se como um alvo que demandou as primeiras mudanças do governo em transição após o impeachment da presidenta eleita, Dilma Roussef, e a posse do seu vice, Michel Temer. Assim sendo, em 10 de outubro de 2016, por meio da Portaria nº 1.144 foi instituído o Programa Novo Mais Educação, sendo uma

> [...] estratégia do governo federal que objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar (BRASIL, 2016, p. 01).

De acordo com material de apoio disponibilizado no site da UNDIME/SP, as alterações realizadas no programa Mais Educação e que originaram o Novo Mais Educação, foram frutos das críticas e sugestões acolhidas nas avaliações do antigo programa, que culminaram em

> Diversas melhorias no desenho do Novo Mais Educação: intencionalidade mais clara e foco no acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática; adesão em duas etapas onde a SME e a SEE indicam antes do aceite das escolas; simplificação dos critérios de adesão; recursos para custeio, aumento do valor por turma e adicional para rurais [...] (TINÉ in MEC/UNDIME 2017, p.03).

O PNME dispõe de duas opções para ampliação da carga horária escolar, sendo que a escola deve ampliar 5 (cinco) ou 15 (quinze) horas semanais, na qual a última opção contempla as atividades complementares de Cultura, Esporte e Lazer. É necessário ressaltar

que nesse processo a escola tem autonomia para organizar o tempo e os espaços que melhor se adequam às ações propostas, respeitando no caso da opção de 15 horas semanais, a Resolução CNE nº 4/2010 na qual se estabelece que a jornada escolar de tempo integral para a educação básica deve ter no mínimo 7 (sete) horas, durante todo o período letivo.

Na essência, o PNME tem a intenção de contribuir para a melhoria dos resultados de aprendizagem entre alunos de anos iniciais e finais do ensino fundamental, focado na alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática como função social ao educando. Além disso, amplia a jornada escolar a fim de diminuir os índices de reprovação, abandono e distorção idade/ano de crianças e jovens e, para isso, prevê o acompanhamento pedagógico específico, como ação que visa uma melhora significativa do desempenho e da aprendizagem escolar. Com isso, as atividades de cultura, esporte e lazer são mais restritas e a grande preocupação e centralidade do programa se voltam para o ensino de português e de matemática.

5 BREVE (RE)LEITURA DOS PROGRAMAS SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

O PME tornou-se uma referência nas políticas indutoras de educação integral no país, "ao trazer a ideia da educação integral, o Mais Educação traz a centralidade no sujeito e a concepção de formação mais humana e totalizante" (MENDONÇA, 2017, p. 104).

A ampliação da jornada escolar também sinaliza um passo rumo à educação integral. Arroyo (1988) explicita que não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes, que vão além do tempo e espaço da escola. Essa ampliação do tempo escolar tornou-se uma das marcas do programa, pois permite vivenciar e conhecer territórios antes não visitados pela escola.

No entanto, fazendo um recorte do documento do MEC Territórios Educativos:

> [...] verificamos que a **Educação Integral** proposta pelo Programa **Mais Educação** poderia ser compreendida nas escolas e nas demais instâncias envolvidas, de uma forma muito limitada e, por vezes, equivocada, confundida, somente, com *horário integral*, ou com *escola de tempo integral.* Pois ficar 7 ou 8 horas na escola não garante a Educação Integral (Brasil, MEC, 2010 p.08).

Ao analisar o PME e o PNME ficam explícitas as intenções de cada programa, o que reflete nas ações propostas nas Portarias e nos documentos norteadores dessas ações. Com o

intuito de identificar como contemplam a educação integral, atenta-se o olhar para os objetivos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 - Objetivos

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO
[...] **contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens**, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e **ampliando a oferta de saberes**, **métodos, processos e conteúdos educativos**. (BRASIL, 2007, p. 02, grifo nosso).	[...] **melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática** no ensino fundamental, por meio da **ampliação da jornada escolar** de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (BRASIL, 2016, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Enquanto o Programa Mais Educação "propõe uma mudança metodológica e uma ampliação em relação às competências escolares ao considerar os saberes da experiência, a interculturalidade e processos educativos como parte da experiência de formação integral" (MENDONÇA, 2017 p. 113), os olhares do Programa Novo Mais Educação estão voltados para a melhoria da "aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes [...] com o intuito de melhorar o desempenho educacional" (BRASIL, MEC 2017 p. 4). Dessa maneira, fica evidente, a partir da centralidade em algumas disciplinas e conteúdos, a ideia de educação integral como sinônimo da mera ampliação da jornada escolar.

Os objetivos propostos, também delimitam a abrangência dos programas. Enquanto o primeiro (PME) traz a pluralidade da educação, pontuando logo no início o olhar à educação integral, o segundo (PNME) limita-se a pensar o ensino na aprendizagem de língua portuguesa e matemática, associando a ideia de educação integral à ampliação da jornada escolar como uma complementação e não atribui o devido valor ao desenvolvimento das atividades culturais, esportivas, de lazer e de outras áreas de conhecimento e desenvolvimento humano.

No documento do Programa Mais Educação Passo a Passo, encontra-se o conceito de educação integral atrelada

> [...] a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2009, p. 07-08).

É possível estabelecer um comparativo entre estes princípios e as finalidades dos programas, especificados abaixo:

Quadro 2 - Finalidades

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO
Conforme Portaria nº 17 de 2007, o PME tem por finalidades: I – **ampliação de tempos e espaços educativos** e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica; II – redução da evasão, reprovação e distorção idade/série por meio de ações que visam melhores condições para o rendimento e aproveitamento escolar; III – oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades especiais [...]; IV – prevenção e combate ao trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violência, integrando comunidade, escola e assistência social; V – **promover contato com múltiplas linguagens e à diversidade cultural brasileira**, aproximando-os aos conteúdos e ambientes escolares; VI – estímulo às práticas esportivas e de lazer articuladas à prática educacional; VII – promoção do encontro entre escola e comunidade, integrando a vida escolar e os setores da comunidade e; VIII – estimular a produção de	Conforme a Portaria nº 1.144 de 2016, o PNME tem por finalidades: I – alfabetização, **ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática** das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II – redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III – **melhoria dos resultados** de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais e; IV – ampliação do período de permanência dos alunos na escola. (BRASIL, Portaria nº 1.144 de 2016, grifo nosso).

conhecimento e novas tecnologias por meio de assistência técnica e conceitual aos entes federados. (BRASIL, Portaria nº 17 de 2007, grifo nosso).	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As múltiplas dimensões do ser humano e as respectivas peculiaridades, sinalizadas nas finalidades do Programa Mais Educação, dão lugar à atenção ao letramento em língua portuguesa e matemática, melhoria do desempenho e rendimento escolar e a ampliação do período de permanência dos alunos na escola, cumprindo com a agenda de reforço pedagógico em áreas específicas.

Os recortes do Programa Mais Educação, demonstram a preocupação com a formação de um sujeito integral que pode e deve aprender em diversos setores da comunidade em que vive, visto como um processo indispensável para a vida em sociedade de maneira justa e digna. Assim, fica evidente a intenção de articular os elementos presentes na escola com a vida e a cidade. Essa relação presente no PME pauta-se numa compreensão de educação que vai além dos muros da escola. Nesta perspectiva, Leclerc e Moll (2012, p. 101), enfatizam que,

> [...] para além do espaço específico da sala de aula e dos espaços da escola, os espaços educativos são compreendidos naqueles espaços significativos da vida do bairro e da cidade, de modo a recriar a experiência cultural e civilizatória da humanidade nas formas de cinema, teatro, música, museu, parques, vizinhanças e outros, vivenciadas como ação curricular.

A compreensão do tempo e dos espaços escolares deve transpor a ideia de uma escolaridade com caráter meramente sistemático e partir para o campo da ressignificação, da prática escolar que se configura alicerçada não apenas nos espaços da instituição, mas também no entorno, questões que não estão contempladas na proposta do PNME.

Em relação aos critérios para participação dos programas, segue o quadro abaixo:

Quadro 3 - Critérios para participação dos programas

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO
- estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; - estudantes que congregam seus colegas-	- estudantes em situação de risco e vulnerabilidade social; - em distorção idade/ano; - com alfabetização incompleta;

incentivadores e líderes positivos (âncoras); - **estudantes em defasagem série/idade**; - estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º ano), nas quais há uma **maior evasão na transição para a 2ª fase**; - estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º ano), nas quais há um **alto índice de abandono**; - **estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência**. (Passo a passo Mais Educação, 2009, p. 13, grifo nosso).	- repetentes; - **com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática**; - em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática e; - em situação de risco nutricional. (BRASÍLIA, 2017, p. 5-6, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A centralidade na aprendizagem de português e matemática novamente destaca-se na seleção dos estudantes que podem participar do PNME, situação que não se verificava em relação ao PME. Este, por sua vez, reconhecia o fato do país ainda lidar com níveis consideráveis de evasão, repetência, distorção idade/série e fracassos de crianças e adolescentes oriundos das classes populares já segregadas, que muitas vezes enfrenta a escolha entre trabalhar ou frequentar a escola.

Nesse caso, são estabelecidos os critérios de participação dos alunos no PME, com a preocupação de que a escola deve minimamente garantir que todos tenham acesso à educação, cultura, esporte e lazer com novos padrões de qualidade e que os conduzam para melhores condições de vida.

Outra categoria comparativa entre os dois programas, diz respeito aos atores:

Quadro 4 - Atores

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO
- Professor Comunitário - Educadores populares - Estudantes universitários	- Coordenador - Articulador - Mediador - Facilitador

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No PME as tarefas de coordenação e execução das ações necessárias para realização do programa eram de responsabilidade do professor comunitário, que contava com a

colaboração de estudantes universitários e agentes da comunidade para o acompanhamento das atividades nos macrocampos, para isso exigia-se estar em processo de formação específica para a área. Destaca-se que este trabalho era voluntário, pelo qual recebiam auxílio apenas com alimentação e transporte. A autonomia das escolas foi um grande diferencial durante o período de execução do programa, sendo responsáveis pela adesão e organização.

Em relação aos atores do PNME, percebe-se uma melhor distribuição das tarefas, sendo quatro profissionais com atribuições e formações específicas: um coordenador indicado pelas secretarias de educação, que ficará encarregado de acompanhar a implantação e execução do programa; um articulador responsável por coordenar e organizar as atividades na escola, integrar escola e comunidade, programa e Projeto Político Pedagógico; os mediadores de aprendizagem, responsáveis pelas atividades de acompanhamento pedagógico e, por último, as escolas que optarem pela ampliação da jornada escolar de 15 horas semanais, contarão com os facilitadores, responsáveis pelas atividades de livre escolha (artes, cultura, esporte e lazer).

Com as comparações estabelecidas, o processo de educação integral que vê o ser humano como "sujeito total, integral, enquanto sujeito de conhecimento de cultura, de valores, de identidade, de memórias, de imaginação [...]" (Centro de Referência em EI, 2017) é o que constitui o programa Mais Educação, e que, por sua vez, não está incorporada à proposta atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitar o panorama do PME nas escolas públicas brasileiras, é possível vislumbrar as aberturas importantes que ocorreram por meio da construção efetiva da agenda em relação à educação integral. A concepção de educação integral que permeia esse programa tece aproximações com a intersetorialidade e a valorização de uma formação humana integral, com isto o programa enfatiza a participação e articulação das ações educativas com os múltiplos setores e territórios da sociedade. Assim, o coletivo social partilha das responsabilidades para com a educação dos sujeitos e, por meio dessa dinâmica, as ações e os atores do programa, firmam-se como presenças positivas na realidade daqueles que são privados de condições mínimas para um viver digno.

Já o Programa Novo Mais Educação,

> [...] deixa de ser uma política indutora de educação integral no país e passa a ser uma estratégia de melhoria da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. A mudança de foco traz a negação do sujeito como carregado de cultura, de valores, de identidades. Não dialoga com os saberes locais, com o território, com as comunidades e os movimentos sociais, ou seja, não há diálogo com Outro diverso. (MENDONÇA, 2017 p. 162).

Em diálogo com as questões de pesquisa pontuadas no início do projeto, a novidade anunciada no título da versão recente do programa "Novo Mais Educação", é evidenciada na ausência de uma proposta de Educação Integral, pois, quando as ações indutoras de políticas públicas passam a desconsiderar a dimensão humana, cultural e social dos sujeitos, acaba por manifestar visões inferiores também nos programas e projetos. Nas palavras de Arroyo (2012, p. 37), quando se assume essa visão, "sua intenção será mais educação e mais tempo para compensar atrasos, ajudar mentes menos capazes de aprender, acelerar lentos e desacelerados, [...] reforçar aprendizados inseguros, diminuir fracassos [...]".

Os comparativos estabelecidos permitem perceber diferenças explícitas, transposições e proposições opostas no modo de pensar, conceber e fazer educação, bem como a lacuna que se firmou entre os programas e a ideia de educação integral contemplada em cada um. Nesta perspectiva, os programas correm o risco de não passar de políticas compensatórias que acabam, conforme Arroyo (2012, p. 38), "reproduzindo e reforçando as visões extremamente preconceituosas e inferiorizantes que nos perseguem na história de nossa formação social, política, cultural e pedagógica que por séculos os inferiorizam".

Conclui-se, portanto, que permanecem os apontamentos em relação à continuidade da construção de uma agenda para a educação integral no país e da concretização de resultados positivos do Programa Novo Mais educação, frente às necessidades/realidades educacionais de todo o país.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **O Direito ao Tempo da Escola.** Texto apresentado no seminário Escola Pública de Tempo Integral: uma questão em debate. São Paulo: 1988.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline; et al. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos**.** Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007.

BRASIL. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. – Brasília: Mec, Secad, 2009. 52 p. – (Série Mais Educação).

BRASIL. Decreto Nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação passo a passo.** Brasília, 2011.

_____. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 11 out. 2016. Seção 1, p. 23.

BRASÍLIA, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, Coordenação Geral de Ensino Fundamental. **Programa Novo Mais Educação**: Caderno de Orientações Pedagógicas - Versão I – Brasília 2017.

CAVALIERE, Ana M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf Acesso em: 25 nov. 2017.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Vídeo. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/conceito/. Acesso em: 25 nov. 2017.

KAVAI, Sandra H. Garcia Ramaldo. **O Programa Mais Educação em Duque de Caxias/RJ:** analisando uma política de ampliação da jornada escolar. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: < http://www.educacao.ufrj.br/dissersandraramaldo.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017.

LECLERC, Gesuína de F. E.; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista,** n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

MENDONÇA, Patrícia Moulin. **O direito à educação em questão:** as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2017.

Portal MEC: Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao> Acesso em: 31 mar 2018.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf > Acesso em 31 mar 2018.

TINÉ, Sandra Zita Silva. **Programa Novo Mais Educação:** novas perspectivas para a ampliação dos tempos e espaços na escola. Material das Palestras UNDIME/SP - 2017. Disponível em: http://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2017/10/seminario_camposdojordao_1710oficina15sandra.pdf -> Acesso em 10 abr. 2018.

GRUPO DE TRABALHO:

Políticas e experiências pedagógicas de formação de professores e gestores da Educação básica

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Camila Manarin[1]
Ângela M. Silveira Portelinha[2]

Resumo: Em um cenário educativo que vem sofrendo mudanças, de acordo com os interesses hegemônicos de uma sociedade neoliberal, a formação e o trabalho do pedagogo escolar, entendido como coordenador pedagógico, também são modificados ao longo da história. Assim, propomos uma reflexão sobre a formação deste profissional a partir de ponderações sobre a construção histórica da constituição da profissão, além de estabelecer uma relação com as definições de profissionalidade e profissionalismo, bem como suas expressões lineares das categorias dominantes, emergentes e residuais trazidas a partir de uma análise que dialoga com autores que pesquisam o pedagogo escolar/ coordenador pedagógico, concomitantemente conexas com fatores sociais relevantes tratados com devida significação neste cenário. Utilizamos a opção metodológica de pesquisa bibliográfica e documental para melhor esclarecimento do que se caracteriza, nesta profissão, como fundamental para a formação inicial, podendo contribuir de forma significativa para entendermos os processos formativos do coordenador pedagógico que atua na gestão da escola numa busca de autonomia docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Coordenador pedagógico. Profissionalidade. Pedagogo escolar.

FORMACIÓN Y PROFESIONALIDAD DEL COORDINADOR PEDAGÓGICO

Resumen: En un panorama educativo que viene sufriendo cambios, de acuerdo con los intereses hegemónicos de una sociedad neoliberal, la formación y el trabajo del pedagogo escolar, entendido como coordinador pedagógico, también son modificados a lo largo de la historia. Así, proponemos una reflexión sobre la formación de este profesional a partir de ponderaciones sobre la construcción histórica de la constitución de la profesión, además de establecer una relación con las definiciones de profesionalidad y profesionalismo, así como sus expresiones lineales de las categorías dominantes, emergentes y residuales traídas a partir de un análisis que dialoga con autores que investigan el pedagogo escolar / coordinador pedagógico, concomitantemente conexas con factores sociales relevantes tratados con debida significación en este panorama. Utilizamos la opción metodológica de investigación bibliográfica y documental para mejor esclarecimiento de lo que se caracteriza en esta profesión como fundamental para la formación inicial, pudiendo contribuir de forma

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste/Francisco Beltrão, membro do grupo de pesquisa "Educação Superior, Formação e Trabalho Docente – Gesfort". E-mail: camilla_lazzarotto@hotmail.com
[2] Doutora em Educação, Professora do Curso de Pedagogia e Mestrado em Educação, Unioeste/Francisco Beltrão, Líder do grupo de pesquisa "Educação Superior, Formação e Trabalho Docente – Gesfort". E-mail: amportelinha@yahoo.com.br

significativa para entender los procesos formativos del coordinador pedagógico que actúa en la gestión de la escuela en una búsqueda de autonomía docente.

Palabras clave: Formación de profesores. Coordinador pedagógico. Profesionalismo. Pedagogo escolar.

1 INTRODUÇÃO

Todas as instituições de ensino estão repletas de profissionais com formações diversas para atuar nas múltiplas áreas de ensino de uma escola, mesmo que de forma direta ou indireta. Assim acontece com o pedagogo escolar. Pedagogo é o profissional formado nos cursos de pedagogia para atuar em diversas áreas educativas formais, não formais e informais, sendo umas delas a gestão da escola. De acordo com Libâneo:

> [...] O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio- educativas de tipo formal e não- formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica das escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para a +terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional, etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 38-39)

Tal afirmação nos permite reforçar que o trabalho do pedagogo na gestão também pode ser diverso por se tratar de um campo mais administrativo e pedagógico, não se restringindo ao espaço escolar. Sendo assim, o pedagogo pode atuar na direção, na coordenação pedagógica, na orientação escolar, dentre outras áreas que contemplem a gestão em outros espaços educativos.

No entanto, vale observar que a formação inicial do coordenador pedagógico/ Pedagogo associa-se à identidade do curso de Pedagogia que historicamente sofreu diversas alterações relativas ao perfil profissional. Isso de certo modo influenciou a profissionalidade e a categorização da profissão e os espaços de atuação.

Para isso, fez-se necessário problematizarmos: como se constituiu o profissional pedagogo ao longo da história? O que foi renovado nas políticas públicas a partir das mudanças sociais e políticas, o que permanece e o que predomina neste campo? Desse modo, o objetivo desse trabalho é discutir a configuração da formação e do trabalho do profissional

denominado coordenador pedagógico. Para tanto, optamos pela metodologia de pesquisa bibliográfica e documental para explicar e entender as questões elucidadas, dialogando com autores que pesquisam o trabalho do pedagogo escolar, tais como Libâneo (2010) e Franco (2008), estabelecendo a relação com os conceitos de profissionalidade e profissionalismo de Contreras (2012) como também, a profissão do pedagogo num contexto histórico e social com base nas categorias emergentes, dominantes e residuais, explicitadas por Williams (1979) .

Neste sentido, o texto foi organizado de forma a contemplar incialmente um breve percurso histórico da trajetória do pedagogo num nível mais amplo, até chegar ao que propõe o município de Francisco Beltrão, no Estado do Paraná, que trata a função do pedagogo como Coordenador pedagógico, que é o foco da pesquisa, a fim de entender os processos formativos deste profissional e suas problemáticas, para contribuir de forma qualitativa nas pesquisas sobre a formação de pedagogos nos cursos de pedagogia.

2 BREVE PERCURSO HISTÓRICO DO PERFIL PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A educação é um fenômeno de abrangência pluridimensional, no sentido de que ocorre em diversos campos nas mais variadas instâncias da sociedade, que foi se transformando ao longo dos anos conforme as demandas sociais existentes. Com a divisão do trabalho e a sociedade industrializada começaram a surgir novas exigências educativas para atender ao mercado de trabalho e assim, a educação também precisou ser modificada. Portanto os cursos de Pedagogia surgem para atender as demandas sociais numa luta em defesa da educação pública e de qualidade.

Neste sentido, para atender uma demanda social, com a promulgação do decreto 1.190 de 04 de abril de 1939, regulamenta-se a criação de uma faculdade de educação, denominada através do documento por Faculdade de Filosofia, que previa a organização de sessões que conforme Saviani (2008, p. 38) eram estruturadas em quatro, sendo elas a de filosofia, ciências, pedagogia e letras organizando uma estrutura formativa no chamado sistema 3+1 em que formava o bacharel em três anos, e o licenciado necessitava de mais um ano para cursar a sessão especial de didática geral e então obter o grau de licenciado. Este decreto vigorou por muitos anos.

Posteriormente, em 1962 institui-se o parecer 251/62 de autoria de Valnir Chagas no intuito de formar os professores primários no ensino superior e os técnicos e especialistas em educação, mantendo a formação nos moldes do sistema 3+1, além de estabelecer a carga

horária e as disciplinas que deveriam ser ofertadas no curso. Este parecer foi promulgado logo após a aprovação da lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, que apresentava a primeira definição das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que perdurou até a reforma universitária em 1968, onde apontava novas reformulações para o curso.

Logo, com a lei da reforma universitária – Lei 5.540/68 – desencadeia uma nova regulamentação para o curso de Pedagogia estabelecendo através do Parecer n. 252/69, a estrutura que vigorou até a promulgação da LDB 9.394/96 (SAVIANI, 2008). Com este parecer é abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura e estabelecidas as habilitações. Desse modo, a Resolução CFE n. 2/69 que acompanha o Parecer estabelece a função do curso de Pedagogia: formar professores para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e dos sistemas escolares.

Por este viés, a formação nos cursos de pedagogia se torna estritamente especialista conforme contempla o parecer, exigindo a formação por habilitações, entendendo que ao orientador lhes são oferecidas disciplinas que contemplem aspectos de orientação educacional, à inspeção é dirigida as disciplinas que contemplem os aspectos estritamente direcionados à inspeção e fiscalização da escola, e consequentemente, a supervisão escolar também passa a envolver disciplinas que correspondam aos aspectos da supervisão educacional pertinente ao trabalho do coordenador pedagógico.

Todavia, críticas foram obtidas a partir deste modelo de formação profissional, tendo em vista a promoção da fragmentação do ensino, resultando em novas reformulações para os cursos de pedagogia propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diante dessa nova organização, entendemos que o profissional que o mercado de trabalho exige é novamente um profissional capaz de realizar diversas atividades e se adequar ao trabalho com flexibilidade e destreza para tal, pois conforme Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 De Maio De 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura em seu artigo 2º apresenta o redigido:

> As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006)

Este modelo de formação do profissional polivalente permanece na reformulação destas diretrizes, documentado através da Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 que define

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, acrescentando ainda em seu texto o campo específico e/ou interdisciplinar:

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015).

Percebemos que alçamos da ditadura militar, ao estado democrático de direitos, em que as reformulações nas leis que regulamentam a educação já passam por renovações e aprovações, no entanto o que determina as mudanças estruturais ainda são políticas neoliberais tratadas de forma intensa no cenário educacional, atendendo as demandas do mercado, neste caso o capital.

Kuenzer (2006) pondera que mesmo havendo críticas a respeito da fragmentação da formação dos profissionais para atuar na gestão escolar, existe uma carência ao não ter esta fragmentação, ao ponto que a partir da junção destes três aspectos da formação, em um único profissional, tratado atualmente como pedagogo, acarreta a existência de um gestor polivalente, formado para atuar em vários campos da gestão da escola, com uma formação multilateral, abrangendo vários aspectos e resultando também na falta de identidade profissional de tais profissionais. Em contrapartida, a esta nova face de um profissional polivalente, Franco (2008) afirma que é preciso que o pedagogo escolar, que aqui no caso chamamos de coordenador pedagógico, realize seu trabalho a fim de coordenar o pedagógico na escola, e coordenar o pedagógico aqui trata-se especialmente da atuação em função do ensino e aprendizagem na instituição a fim de buscar sempre maior qualidade possível na efetivação deste propósito comum seguindo os compromissos com a comunidade.

Essa é uma questão observada na realidade das escolas municipais do município de Francisco Beltrão, local de realização da pesquisa. Por outro lado, entendemos também que o coordenador pedagógico[3] é rodeado de dinamicidade em sua rotina de trabalho, pois necessita

[3] Nome da função que exercem os professores pedagogos que atuam na equipe de gestão das Escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Francisco Beltrão, segundo nomenclatura atribuída através de aprovação de Lei Municipal nº 4240 de 21 de novembro de 2014, que dá nova redação ao Plano de Cargos e

executar várias tarefas que não cabem a ele, mas por motivos maiores suscita intervenção na efetivação dessas tarefas.

Segundo Lei Municipal nº 4240/2014 é atribuição (dentre outras) do coordenador pedagógico:

> Coordenar a elaboração e a execução da proposta pedagógica da escola e projetos pertinentes a sua área de atuação; Participar da promoção e coordenação de reuniões com o corpo docente e discente da unidade escolar; Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas- aulas estabelecidas; Promover a articulação com as famílias e a comunidade criando processos de integração da sociedade com a escola; Estimular o uso de recursos tecnológicos e o aperfeiçoamento dos recursos humanos; Informar aos pais ne responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; Elaborar, acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais; Acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais pelo padrão de qualidade de ensino; Emitir parecer técnico; Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola; [...] (FRANCISCO BELTRÃO, 2014)

Neste sentido, é preciso considerar também que a formação inicial que obtiveram os coordenadores das instituições educacionais é parte fundante do processo educativo, para que atuem nesta função de forma expressiva e significativa. Vale ressaltar a forma como a legislação atual contempla a formação inicial necessária para atuar na docência como coordenador pedagógico, ou qualquer outro cargo na área da administração e gestão da instituição de ensino. Assim, o texto redigido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1996 define no artigo 64°:

> A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia, ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Ainda que a lei garanta a necessidade de existir uma formação inicial que contemple os aspectos para atuar na gestão, ela não abrange a necessidade de haver uma formação já em nível de graduação, mas podendo haver formação em demais áreas do conhecimento seguido de um curso de pós-graduação na área da gestão escolar.

Outrossim, quando falamos no coordenador pedagógico conforme os termos da Lei 9394/96, voltamos a visão de fiscalização correspondente ao período da ditadura militar, em que foram criados os cargos de inspeção, supervisão e orientação educacional, para garantir

---

Carreira, Valorização e Remuneração dos Professores da Rede Municipal de Ensino (PCCR), de Francisco Beltrão- PR.

que todos agentes de ensino que atuassem na docência, ensinassem apenas aquilo que estava de acordo com a racionalidade técnica. Todavia, os cursos de formação para a docência, como o curso de pedagogia, também tiveram de se adequar ao novo formato de gestão modificando seus componentes curriculares para contemplar as respectivas mudanças.

Por este motivo é que vale lembrar a importância de identificar os campos de atuação deste profissional, assim como a formação inicial obtida para exercício da função a fim de que a realização do trabalho ocorra com todas as suas especificidades, e poder realmente consolidar a melhoria na aprendizagem escolar, pois como afirma LIBÂNEO (2008), é preciso que o pedagogo tenha identidade própria, que ele tenha valorização profissional, condições adequadas de trabalho para então conseguir realizar sua função na escola.

3 DO PROFISSIONALISMO PEDAGÓGICO À PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Para que seja possível entender como a função do coordenador pedagógico tem se estruturado no contexto histórico brasileiro, é preciso refletir sobre a sua profissionalidade. Para isso, com base em Contreras (2012) podemos expor que o profissionalismo pedagógico está abarcado por contradições que o próprio termo de profissional acarreta. O Profissional Pedagogo, que aqui chamamos de coordenador pedagógico conforme a lei municipal nº 4240 de Francisco Beltrão, compara-se aos profissionais liberais quando tenta enquadrar-se em alguma categoria profissional, e tal comparação pode se explicar pela busca de reconhecimento, status, condições de trabalho e na independência profissional. Assim, Contreras (2012, p. 61) aponta que "selecionam-se aquelas características ou traços, supostamente reunidos por esse tipo de profissional, e a partir deles, se compõe o retrato do profissionalismo".

Quando se analisam os traços[4] das profissões elencadas por Contreras (2012), percebemos que ao coordenador pedagógico é comum concluir que se trata de um semiprofissional. Justifica-se esse termo por conta da sua falta de autonomia pedagógica, uma vez que o coordenador está cada vez mais condicionado a exercer sua função de acordo com a determinação do Estado e/ou Município, executando planos de ação estabelecidos pela Secretaria de Educação e exercendo funções burocráticas no ambiente escolar. Este trabalho

[4] Segundo Contreras (2012, p. 60-61) a considera-se a categoria dos traços como as características de uma profissão que se aproximam daquelas que possuem status de profissional, tais como o do médico e do advogado, reconhecidos socialmente, e assim "fazem equiparações no status, nas condições de trabalho e na independência de atuação profissional."

simplista, segundo Contreras (2012), é o enfraquecimento do ponto de partida para o que se identifica como profissão.

> O resultado é que os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores. Quem detém o status de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional. (CONTRERAS, 2012, p.70)

Do mesmo modo podemos concluir que a função técnica do coordenador pedagógico não lhe proporciona o status de profissional, é preciso que este seja também um pesquisador, produtor e articulador do conhecimento sistematizado cientificamente e historicamente, de forma que sua atuação técnica não sobreponha sua formação científica nem a atuação no coletivo escolar. Ou seja, numa visão social, de perspectiva do trabalho, só se considera um profissional aqueles que produzem a pesquisa, e, portanto, o coordenador pedagógico é visto como um mero executor de funções na escola, tanto pelos profissionais da educação, quanto pela comunidade escolar como um todo, e essa desvalorização faz com que esses profissionais tentem se enquadrar nas categorias de traços apontadas por Contreras (2012). Neste sentido o autor expõe:

> Normalmente, quando se pensa na ideia de "profissão", parece ter-se em mente uma série de características segundo as quais configuramos esse conceito e, por conseguinte, quem são os merecedores de tal denominação. Uma das referências que mais usualmente se manipulam é a imagem daquelas ocupações sobre as quais parece haver um acordo de que nos encontramos diante de "profissionais". Os casos mais típicos são os do médico e do advogado. Precisamente, os estudos mais tradicionais sobre o que caracteriza os profissionais ou o que entender por profissionalismo parecem basear-se nesses mesmos referenciais. Dessa maneira, selecionam-se aquelas características ou *traços*, supostamente reunidos por esse tipo de profissional, e, a partir deles, se compõe o retrato do profissionalismo. (CONTRERAS, 2012, p. 61)

Nessa busca de um perfil profissional a partir de traços, os coordenadores pedagógicos são entendidos como profissionais singulares e ao mesmo tempo numa categoria mais ampla. Singulares porque tem suas particularidades e não podem ser considerados como uma profissão qualquer, a partir de traços pré-determinados, especialmente por terem um compromisso com a comunidade escolar, e respectivamente considerada ampla, no sentido de abarcar em sua formação a necessidade de um vasto campo de conhecimento, que também é parte fundante da provocação existente na formação do profissional para atuar na área da gestão da escola com a função de coordenador pedagógico por considerar que no trabalho

docente, e aqui suscitamos o trabalho pedagógico, implica não apenas em tratar de questões técnicas do trabalho, mas substancialmente por estabelecer um compromisso social.

Para isso Contreras (2012, p.84) aponta três dimensões da profissionalidade que tratam desse compromisso com a sociedade, sendo elas a "obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional". O coordenador pedagógico tem a obrigação moral de exercer sua função de forma a atingir o objetivo de articulador do processo de ensino e aprendizagem, comprometido com todo o coletivo escolar, assim como para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive torna-se necessário o envolvimento com a sociedade e a comunidade na qual a instituição de ensino está inserida, para que seja possível elaborar um plano de ação a partir da realidade dos sujeitos. E, por fim, sobre a competência profissional apontado por Contreras entendemos:

> [...] a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. [...] Da mesma forma, ao ser o ensino uma prática social cuja realização não depende só das decisões tomadas pelos docentes em suas salas de aula, mas de contextos mais amplos de influência e determinação, a competência profissional deve ser colocada em relação com a capacidade de compreensão da forma em que estes contextos condicionam e mediam seu exercício profissional, bem como com a capacidade de intervenção nesses âmbitos (CONTRERAS, 2010, p. 93).

Portanto, a obrigação moral e o compromisso com a comunidade articulados com essa competência profissional expressam um elemento básico para a profissionalidade dos coordenadores pedagógicos.

Quando entendemos as especificidades da profissão, abrimos um leque para que outros olhares sejam estabelecidos e pensados sobre a formação necessária e os conhecimentos fundantes da profissão do pedagogo que atua na gestão das escolas com a função de coordenador pedagógico, e possibilitamos novas categorias de profissionais caracterizados por sua autonomia pedagógica docente, bem como com as relações necessárias que estabelecem na sociedade intensificando o compromisso moral e consequentemente a competência profissional. Desse modo, reconhecemos aquilo que Contreras (2012) expôs sobre a necessidade de uma profissionalidade docente e não apenas um profissionalismo pedagógico.

4 DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA AS CATEGORIAS DOMINANTE, EMERGENTE E RESIDUAL NAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO BRASIL

Partindo do pressuposto de que precisamos entender o todo para compreender as suas particularidades, e vice-versa, consideramos alguns aspectos de nível macro para a profissão do coordenador pedagógico, tais como as políticas educacionais para a gestão e as bases legais e históricas, bem como a exigência de mercado que consequentemente molda o profissional da educação. Clareamos que é necessário destacar três categorias de análises, classificadas como fundamentais num processo contra hegemônico que segundo Raymond Williams (1971, p. 124), são elas dominante, emergente e residual.

Ponderando os destaques históricos realizados na atuação do coordenador pedagógico, é possível entender que existem características sociais e culturais que são, dentro de um processo de totalidade materialista e histórico, considerados dominantes, no sentido hegemônico no qual pertencemos enquanto classe. Assim, Williams (1971) apresenta:

> A complexidade de uma cultura se encontra não apenas em seus processos variáveis e suas definições sociais – tradições, instituições e formações – mas também nas inter-relações dinâmicas, em todos os pontos do processo, de elementos historicamente variados e variáveis. Naquilo que chamei de análise "de época", um processo cultural é tomado como sistema cultural, com determinadas características dominantes; a cultura feudal ou a cultura burguesa ou uma transição de uma para outra. Essa ênfase nos traços e características dominantes e definidas é importante e com frequência, na prática, efetiva. (WILLIAMS,1971, p. 124)

Já no que tange à categoria de análise considerada por Williams (1971) como residual, pondera-se aquilo que é de relevância e permanência histórica, não considerada por ele como forma arcaica, mas sim com categoria de elementos que persistem independente das transformações políticas, econômicas e culturais que vão ocorrendo na sociedade.

> O residual, por definição, foi efetivamente formado no passado, mas ainda está ativo no processo cultural, não só como um elemento do passado, mas como um elemento efetivo do presente. Assim, certas experiências, significados e valores que não se podem expressar, ou verificar substancialmente, em termos da cultura dominante, ainda são vividos e praticados a base do resíduo –cultural bem como social –de uma instituição ou formação social e cultural anterior. (WILLIAMS,1971, p. 125)

E por fim, ele ainda considera como categoria emergente, tudo aquilo que surge como novo, com propósito de inovações que antes não haviam sido pensadas, dentro de uma perspectiva de emancipação cultural dos processos sociais. Assim o autor aponta:

> Por "emergente" entendo, primeiro, que novos significados e valores, novas práticas, novas relações e tipos de relação estão sendo continuamente criados. Mas é

> excepcionalmente difícil distinguir entre os que são realmente elementos de alguma fase nova da cultura dominante (e nesse sentido "específico da espécie") e os que lhe são substancialmente alternativos ou opostos: emergente no sentido rigoroso, e não simplesmente novo. (WILLIAMS, 1971, p. 126)

Essas categorias apresentadas nos ajudam a refletir em pensar a totalidade como uma forma de materializar os processos culturais sociais para entender a hegemonia e fortalecer a luta contra hegemônica numa perspectiva de formação de sujeitos onilaterais, conforme aponta Manacorda baseado nos escritos de Marx e Engels:

> Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação. (MANACORDA, 2007, p.87)

Tal afirmação nos possibilita formular o seguinte questionamento: como podemos entender essas categorias, remetendo-nos ao trabalho do coordenador pedagógico, sempre reafirmado diante de um processo político hegemônico e social?

Conforme as mudanças realizadas ao longo da construção do perfil histórico deste profissional, numa perspectiva que responde às efetivas mudanças na demanda de profissionais para o mercado de trabalho, configura-se a exigência de funcionários mais aptos para trabalhar com maior agilidade e competência, necessitando menos saberes sobre as linhas de produção, ou saberes mais específicos de seu campo de trabalho na fábrica. Isso gera a necessidade de um profissional especialista para atuar na gestão da escola. Ou seja, conforme as demandas sociais se modificam, e o mercado de trabalho vai alterando o perfil profissional, assim também acontece com os profissionais da educação e com as demandas da escola. Com o coordenador pedagógico não é diferente. Considerando todas as reformas educacionais realizadas traçando um percurso histórico ao trabalho do coordenador pedagógico percebermos que as reformas são concomitantes às mudanças econômicas e ao cenário político. Portanto torna-se claro para nós entendermos como categoria dominante no trabalho do coordenador pedagógico, os processos hegemônicos que ocorrem neste cenário político através das estratégias políticas que modificam cada vez mais o campo educacional e que dominam de certa forma toda a estrutura educacional do país.

Num segundo ponto de análise podemos considerar residual, e neste caso específico, as características deste profissional, como de acordo com Contreras (2012, p.63), um trabalhador da categoria *semiprofissional*, tendo em vista que várias mudanças foram ocorrendo na base legal do trabalho do pedagogo, como também na história e reconhecimento

profissional da função, dentro dos sistemas de ensino. Deste modo, para Contreras (2012), a definição de uma categoria semiprofissional apresenta-se da seguinte forma:

> De acordo com essa definição do que possa ser um profissional, o procedimento é aplicar os traços as diferentes ocupações e, em função disso, determinar de lhes corresponde ou não tal denominação. Assim, quando se compara os professores com essas características, a conclusão mais habitual a que se chega é que a única denominação possível a ser atribuída é a de semiprofissionais, já que se considera que lhes falta autonomia com relação ao Estado que fixa sua prática, carentes de um conhecimento próprio especializado e sem uma organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional. Por conseguinte, os traços ideais de serviço (ou vocação), e de autonomia em relação ao cliente (se entendermos aqui como tal os alunos) ou trabalho não rotineiro, não são elementos suficientes para que a docência seja considerada uma profissão. (CONTRERAS, 2012, p.63-64)

Assim, a falta de uma "profissionalidade" docente do coordenador pedagógico como forma de categoria analisada a partir dos traços, torna-se residual porque permanece, mesmo sendo implementadas reformas políticas no país.

E por fim, essa nova face de analisar e configurar o trabalho do pedagogo, numa perspectiva neoliberal do profissional polivalente que conforme Saviani (2003), com formação multifacetada, pode sim ser enquadrada a partir das categorias de análises de Williams (1979), como emergente, que emerge dessa luta de classes, e diante do cenário político que temos hoje, que vem ganhando cada vez mais força e destruindo os ideais de emancipação da classe trabalhadora. É nesse sentido que emergente é rigoroso neste caso, e não simplesmente novo como afirma Willians. O que temos de rigoroso no trabalho do pedagogo? E o que se constitui como apenas uma inovação? Essa nova forma de configurar o trabalho do coordenador pedagógico de acordo com as políticas a serviço do capitalismo que emergem da hegemonia podem ser um fator ponderante no que se considera rigoroso do trabalho do pedagogo?

Logo, avaliamos que as mudanças nos cenários políticos, econômicos e educativos foram consideráveis e fundantes no processo da constituição do profissional pedagogo, levando em conta o contexto histórico, e quando analisamos isso numa totalidade, entendemos que a sociedade é fruto das lutas e tentativas de fugir da opressão da classe dominante que emerge ainda nos polos dos nossos países, e esta é a nossa principal função enquanto educadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perceber a necessidade de uma reflexão a partir das práticas observadas sob o foco de análise da realidade escola que vem sendo debatidas por pesquisadores da área e entender a relação que se faz com aspectos trazidos por autores que sustentam o debate, fortalecem a defesa de uma educação pública de qualidade, além de enriquecer o cenário educacional buscando sempre uma formação docente que dê conta ou que melhor trabalhe com as necessidades da formação profissional do coordenador pedagógico ou pedagogo escolar.

Avaliamos assim que a formação do pedagogo seja cada vez mais discutida e pesquisada nos campos universitários e entre os próprios pedagogos, para que o seu trabalho seja reconhecido e valorizado socialmente, tendo em vista a importância que deve ser dada ao profissional da área, uma vez que desempenha funções representativas e importantes na escola.

Portanto, pensar a formação inicial nos cursos de pedagogia, para a gestão escolar, é também pensar numa sociedade que reconheça este profissional não apenas como um mero executor de tarefas técnicas, mas sim como um trabalhador que exerce um compromisso com a sociedade a partir da sua competência profissional.

REFERÊNCIAS

_____ **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Conselho Nacional De Educação/ Resolução Cne/Cp Nº 1, De 15 De Maio De 2006.

_____ **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Ministério Da Educação/ Conselho Nacional De Educação/ Conselho Pleno Resolução Nº 2, De 1º De Julho De 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. Brasília, 23 dez, 1996.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. / José Contreras; tradução Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas a edição brasileira Selma Garrido Pimenta. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCISCO BELTRÃO. **Lei Municipal nº 4240, de 21 de novembro de 2014** que dá nova redação ao Plano de Cargos e Carreira, Valorização e Remuneração dos Professores da Rede Municipal de Ensino (PCCR), de Francisco Beltrão- PR.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; **Pedagogia como ciência da educação**/ 2 ed. ver. ampl. – São Paulo: Cortez, 2008.

_____ **Revista Múltiplas leituras**, Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.

KUENZER, Acacia Z. **Trabalho pedagógico: da fragmentação a unitariedade possível**. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S. e FERREIRA, Naura Syria C. (orgs). Para onde vão a orientação e a supervisão educacional? 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**/ 5 ed. revista e ampliada- Goiânia: MF Livros, 2008.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para que?** – 12. ed. – São Paulo, Cortez, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**/ [Tradução Newton Ramos de Oliveira]. - Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Revista Trabalho,Educação e Saúde**,1(1):131-152,2003.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Tradução de Waltensir Dutra Zahar Editores Rio de Janeiro - Título original: Marxism and Literature Tradução autorizada da primeira edição inglesa, publicada em 1971 pela Oxford University Press, de Londres, Inglaterra. Zahar Editores, - Rio de Janeiro – 1979.

FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Camila de Fátima Soares dos Santos[1]
Edite Maria Sudbrack[2]

Resumo: O artigo trata da reforma do estado e da educação, pós anos de 1990. Busca analisar as principais reformas educacionais que foram articuladas com as recomendações dos organismos internacionais, bem como compreender o rumo das políticas de formação docente a partir do PNE 2014-2024 e da Resolução CNE/CP nº 2/2015. A opção metodológica para tal estudo é a pesquisa bibliográfica, amparada em estudiosos da área. Destaca-se a reforma do Estado e seus impactos na educação, especialmente, nas políticas de formação docente, numa perspectiva de compreender qual a direção que as políticas de formação docente assumem no contexto atual.

Palavras-chave: Reformas do Estado. Políticas Educacionais. Profissionalização Docente.

TEACHER FORMATION IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL POLICIES

Abstract: The article deals with state and education reform after the 1990s. It seeks to analyze the main educational reforms that have been articulated with the recommendations of the international organizations, as well as to understand the direction of the policies of teacher education from the PNE 2014-2024 and of Resolution CNE / CP No. 2/2015. The methodological option for such study is the bibliographical research, supported by scholars of the area. State reform and its impacts on education, especially in teacher education policies, are highlighted, with a view to understanding the direction that teacher education policies take in the current context.

Keywords: Reforms of the State. Educational Policies. Teaching professionalization.

1 INTRODUÇÃO

O artigo destaca questões referentes à reforma do estado e da educação, pós anos de 1990, período marcado pelas reformas no campo educacional, sob influências mundiais, visando atender às recomendações de organismos internacionais, que têm por objetivo maior a reforma do Estado[3].

[1] Mestra em Educação. Professora do Curso de Pedagogia - UFFS – Campus de Chapecó-SC. Grupo de estudos e pesquisas em História da Educação Brasileira – GEHDEB. camila.s.santos@uffs.edu.br
[2] Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – URI – Campus de Frederico Westphalen. Grupo de Pesquisa em Educação – GPE.sudbrack@uri.edu.br
[3] Defende-se essa reforma sob a égide de retomar o desenvolvimento econômico, minimizando a atuação do Estado no que se refere às políticas sociais.

A defesa ideológica da reforma do Estado é realizada pelo discurso de modernização e racionalização do mesmo, objetivando, desse modo, a superação de problemas da contemporaneidade (desemprego, inflação alta, diminuição do crescimento econômico) e de adaptação aos tempos modernos, exigida pelo processo de globalização. (NEVES e FERNANDES, 2002). Diante disso, evidencia-se que as reformas dos sistemas educacionais que ocorreram no Brasil têm origem na reestruturação produtiva, pelo viés do capital, regida pelo aumento de poder de países ricos que ditam e impõem suas regras e exigências.

Nessa direção, as políticas de formação de professores são ajustadas, buscando um novo perfil de professor e de formação docente, para atender às demandas do novo mercado de trabalho, ou seja, educação adequada à lógica do capital. Tais reformas educacionais ocorreram, em nível mundial, ancoradas pela globalização, que exige maior eficiência e produtividade.

Diante desse cenário, faz-se pertinente refletir sobre o contexto atual das políticas de formação docente, em que vigora o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, posto que o PNE se vincula ao projeto social, enquanto Política de Estado. Sendo assim, o artigo está organizado em duas partes: inicialmente, ressaltamos a reforma do Estado e seus impactos na educação, especialmente, nas políticas de formação docente. Em seguida, trazemos para o debate as metas do PNE 2014-2024 que abordam a formação docente, bem como a Resolução CNE/CP nº 02/2015, numa perspectiva de compreender qual a direção que as políticas de formação docente assumem após a publicação desses documentos.

2 REFORMAS EDUCACIONAIS À LUZ DO ESTADO NEOLIBERAL

As raízes da globalização, ao menos de maneira histórica, estão relacionadas a situações e movimentos socioculturais e político-econômicos das pessoas. Esses movimentos, foram diversas vezes, baseados em alguma forma de superioridade, em que se acreditava que o que se desenvolvia em determinado contexto era mais avançado do que em outros, assim surge o desejo ‘dos mais fortes’ influenciarem nos demais. (ABDI, 2012). Nesse processo o mais espantoso se refere à tentativa de dominação verticalizada, de regulação e implantação de normas ao mundo.

No contexto de globalização das políticas educacionais, as distintas nações e os seus respectivos sistemas educacionais são cada vez mais pressionados a desempenharem papel

insubstituível no seu desenvolvimento social e econômico e na competitividade internacional, provocando um movimento de força que transcende a autonomia dos Estados Nacionais, inclusive na definição de suas políticas em educação, em que pese juízo de valor possível. Os sistemas e organizações educacionais devem garantir às nações competitividade e sustentabilidade em âmbito nacional e global. (ALVES, 2012).

Após a Segunda Guerra Mundial, "são inúmeros os arranjos táticos e estratégicos" que a lógica do capital vem exercendo para obter êxito. Destarte, Silva (2012, p. 16), aponta que

> Nos últimos arranjos táticos e estratégicos da "ordem" capitalista mundial, e pelas características que essa "ordem" adquiriu no chamado fenômeno da globalização, nada tem ficado impune às consequências contraditórias que tal fenômeno tem produzido. Não há Estado nacional ou economia local que não tenha sentido a presença, cada um à sua maneira, dos novos tentáculos do capital mundial.

Os processos e realidade atuais da globalização estão afetando, a nível diário, até mesmo de hora em hora, para melhor ou pior, a maioria da população do mundo.

Diante desse contexto global, para entendermos o princípio da instalação do neoliberalismo e correlatos, é pertinente, fazer um breve percurso que busca compreender o período dos anos 60. Com a crise do modelo fordista surge a alternativa neoliberal com um modelo de intervenção política, econômica e cultural. Passamos, a partir disso, a caminhar no compasso ditado pelos organismos financiadores, como o Banco Mundial, que passaram a financiar os setores básicos da sociedade, entre eles a educação.

No contexto da reforma do Estado, as décadas de 80 e 90 marcam a inserção dos países da América Latina na ordem neoliberal[4]. As políticas neoliberais foram amplamente difundidas na América Latina a partir da década de 1980. No Brasil, sua admissão foi nos anos de 1990, com o presidente Fernando Collor de Mello. Segundo Evangelista, Shiroma e Moraes (2002, p. 55), "com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia".

De acordo com Malanchen e Vieira (2006, p. 4)

> A ideologia neoliberal sustentou o reordenamento das estruturas dos Estados nacionais e, assim, permitiu a abertura de mercados antes fechados à expansão do capital internacional. Nesse sentido, a implementação da política neoliberal com as privatizações, a desregulamentação da economia e a liberalização das importações possibilitou a expansão dos mercados para a atuação de grupos privados oriundos

[4] "O neoliberalismo é um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e a não intervenção do poder público, sendo o mercado livre responsável pela preservação da ordem social" (NETO E MACIEL, 2004, p. 36).

dos países centrais, bem como o enfraquecimento de empresas locais, haja vista a competição desigual.

Com a política neoliberal o Estado, aos poucos, perde sua identidade de agência produtora de bem e serviços e garantia dos direitos dos cidadãos. A reforma do Estado empreendida pelo governo da época, é firmada pela necessidade de modernização e superação dos problemas financeiros causados pelas demandas sociais, afirmando que sem essas reformas não haveria desenvolvimento, exemplo disso é o que vivenciamos hoje, com o Presidente Temer[5], que propõe diferentes reformas nas políticas sociais, com a justificativa de impulsionar o desenvolvimento do país.

No contexto dessas reformas a educação passa por uma nova configuração. O movimento de reforma acabou por transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores. (GENTILI, 1998).

Assim, a educação exerce importante função para efetivar as mudanças na sociedade, ao passo em que redefine o seu papel e promove a formação de recursos humanos para alavancar o desenvolvimento econômico.

Em consonância à reforma do Estado, no Brasil, ocorreu a reforma educacional. O Plano Decenal de Educação é o marco do início dessa reforma, que foi mediada pelo governo de Itamar Franco (1992-1994) e efetivada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003)[6]. Importante destacar que as reformas descritas nesse Plano ilustravam os acordos firmados na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 1979, e na Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia, Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela ONU, em que 155 governos assumiram o compromisso de assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. (MALANCHEN E VIEIRA, 2006).

A Conferência de Jomtien funcionou como um espaço de difusão das políticas internacionais para educação. A partir do Plano Decenal de Educação para Todos o Brasil buscou atender aos princípios firmados na Conferência.

Atendendo às exigências dos organismos internacionais as reformas educacionais foram implantadas nos países latino-americanos. Silva Jr, ressalta que

[5] Michel Temer (PMDB) assumiu a Presidência da República, em 31 de agosto de 2016, após o impeachment de Dilma Rousseff (PT).
[6] O governo de FHC ficou no poder por dois mandatos seguidos.

> As reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil, são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, em particular da esfera educacional – *lócus privilegiado para o Estado* de formação do ser social, portanto, de construção de um novo *pacto social.* (2002, p. 206).

As reformas propostas pelos organismos internacionais, ocorreram com base numa análise realizada nos países da América Latina e Caribe, que apontou uma crise na educação, no que se refere à eficiência, eficácia e produtividade do sistema, pressupostos da racionalidade econômica. Como podemos perceber, esses termos se referem ao campo empresarial, de mercado e assim, como medida para superar a crise na educação, os organismos apontam a necessidade de adotar mecanismos coercitivos baseados no mercado. Nessa direção, a educação passa de direito para oportunidade, mercadoria.

> Trata-se enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando-se sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores. (GENTILI, 1998, p. 19).

Assim, as reformas se legitimaram pelo discurso de que a crise da educação está intimamente relacionada a falta de capacidade do Estado em administrá-la, na oferta de má formação dos professores, currículos inadequados, falta de recursos e outros. Ancorada na necessidade de modernizar o sistema, defende-se a ideia de reformar o Estado. De acordo com Campos,

> Análises realizadas por organismos como Banco Mundial, CEPAL e UNESCO afirmam, enfaticamente, a presença de um descompasso entre a educação oferecida pelos sistemas educacionais e as necessidades do mercado de trabalho; segundo os analistas dos organismos internacionais, esse descompasso traduz-se em uma situação de crise, que revela o anacronismo e a ineficácia das escolas. Considera-se que a educação é um aspecto essencial à competitividade das empresas e das nações, constituindo-se na via privilegiada para o desenvolvimento com base na equidade social. (2002, p. 2)

Diante desse apontamento o governo brasileiro entrou em consenso com as reformas neoliberais as quais defendiam que a intervenção estatal era prejudicial para a concretização de uma educação de qualidade. Em decorrência disso, a educação passa a atender as novas dinâmicas competitivas do mercado mundial. “Com isso, busca também a adequação dos homens à sociabilidade exigida pelo novo momento de mundialização do capital, tanto do

ponto de vista ético, quanto do ponto de vista técnico-profissional" (MALANCHEN E VIEIRA, 2006, p. 7). A educação passa a assumir um papel fundamental para qualificar recursos humanos para atender aos novos padrões de exigência mundial, produtividade e competitividade.

Materializada em atos normativos a reforma foi ocorrendo, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394, de dezembro de 1996[7] (BRASIL, 1996), que representou o marco da institucionalização de políticas educacionais brasileiras que foram planejadas e implantadas pelo MEC e pelo governo anterior, presidente Itamar Franco.

Com a aprovação da LDB, ações foram tomadas pelo Estado com vistas a modificar a educação brasileira, desde a educação básica até o ensino superior, com destaque para as universidades públicas e cursos de formação de docentes. Nesse sentido, os currículos dos cursos de graduação começaram a receber atenção diferenciada, com programas de formação pedagógica, regulamentação do Curso Normal e elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação. (MALANCHEN E VIEIRA, 2006). Com a criação do Conselho Nacional de Educação, em 1995, o qual tinha em suas atribuições deliberar sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação. As orientações do CNE tornavam a estrutura dos cursos mais flexível, ou seja, em consonância com a lógica do mercado que direciona o projeto educacional neoliberal.

Catani, Oliveira e Dourado afirmam que

> neste cenário, as alterações preconizadas pela reforma educacional no Brasil redirecionam o papel da educação e da escola e, consequentemente, aliam a formação e a qualificação como elementos fundamentais ao processo de competitividade resultando, assim, em ações político-pedagógicas no âmbito dos currículos da educação formal e não-formal. (2001, p. 72).

Pelo exposto, não se pode perder de vista que a reforma educacional brasileira de fato implementou um projeto de sociedade, como podemos verificar na opinião de Scheibe e Durli,

> A política educacional é, assim, expressão de um projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso em cada momento histórico ou em cada

[7] A LDB tramitou no Congresso Nacional desde 1998 e após sofrer várias modificações foi aprovada em 17 de dezembro de 1996. O processo de tramitação da LDBEN contou com a participação da comunidade educacional na luta e defesa da escola pública de qualidade. Entretanto, no momento da aprovação da Lei, por meio de um golpe reacionário segundo e conservador com o substitutivo de LDBEN oriundo do Senado Federal, proposto pelo então Senador Darcy Ribeiro, foi aprovada uma lei que não correspondia às aspirações alimentadas em quase duas décadas pela comunidade de educadores. (EVANGELISTA, SHIROMA e MORAES, 2002).

> conjuntura. Tal projeto societário, por sua vez, é construído pelas forças sociais que têm poder de expressão e decisão, e fazem chegar ao Estado (e ao governo) seus interesses e necessidades, procurando influenciar na formulação e implementação das políticas ou planos de ação. Resulta, portanto, da correlação de forças sociais existentes em determinado contexto histórico. (2004, p. 2).

A formação dos professores, no contexto da reforma, ganha centralidade. Vistos como fundamentais para a reforma que se apregoa, são debatidas diferentes propostas de formação para os professores, "fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade". (MALANCHEN E VIEIRA, 2006, p. 10). Os professores representam o foco da reforma educacional uma vez que são responsabilizados pela crise da educação e, ao mesmo tempo, indicados como a alternativa para solucionar os problemas educacionais. A formação dos professores vai ao encontro dos interesses do projeto de sociedade e de educação de cada momento histórico. "Dessa forma, as exigências para a formação de professores surgem das mudanças ocorridas nas relações sociais e no trabalho e são definidas em cada momento histórico a partir da correlação de forças existentes entre as classes e frações de classes sociais" (SILVA, 2005, p.2).

Tendo os professores como protagonistas do processo de reforma na educação os Estados nacionais viabilizaram as reformas com ênfase para a formação e atuação dos professores. Nessa perspectiva, os professores, muitas vezes, "são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas". (OLIVEIRA, 2003, p. 32).

Assim, o delineamento das políticas educacionais modifica o perfil e as funções dos professores. O perfil desses profissionais e a flexibilização dos currículos da graduação, são mecanismos para atender ao processo produtivo e necessidades do mercado de trabalho. O novo profissional desejado deve adquirir uma base de conhecimentos gerais, importante para sua maior treinabilidade e adaptação à flexibilidade e às mudanças nos processos produtivos. (SCHEIBE, 2004).

Esse novo delineamento na formação de professores pode ser interpretado como uma ação estratégica para concretizar as mudanças almejadas no campo econômico, político e social. Conforme Malanchen e Vieira,

> por meio de todo o arcabouço legal que orientou a reforma da formação dos professores podemos destacar três eixos fundamentais para compreender o novo perfil do professor. O primeiro eixo é o conceito de profissionalização; o segundo é o da ideia de competência tomada como conteúdo da formação do professor e, por fim, o terceiro eixo é o da a flexibilização do *lócus* para realização formação. (2006, p. 12).

Em meio a esse cenário, na década de 90, o quadro que se delineia na formação dos professores é esse, em que se insere e valoriza o instrumental, o técnico e retira-se o político, o teórico, enfim, o caráter científico do conhecimento, por meio de um discurso que naturaliza a necessidade da informatização, da modernização, processo regido pela globalização. Diante desse cenário que se apresentou pós anos de 1990, é importante compreender o contexto atual em que vigora o Plano Nacional de Educação 2014-2024, como também as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Tais documentos, concretizados em políticas educacionais, apontam um novo rumo para a formação docente? A questão em voga, direciona o decorrer da discussão.

3 FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Ancorada pela Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96, foi realizada no ano de 2010 a Conferência Nacional de Educação – CONAE, que, embora sendo organizada por iniciativa governamental - sociedade política, abriu espaço para a participação dos diferentes segmentos da comunidade educacional – sociedade civil. (SAVIANI, 2011). Assim, a CONAE configurou-se em um processo de debate democrático e participativo, com o objetivo de definir os rumos da educação brasileira e colher subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), para os próximos dez anos.

Das vinte metas que compõem o Plano, as metas 15 e 16 abordam a formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Sendo assim, trazemos para reflexão, essas metas, na perspectiva de analisar as relações com as novas Diretrizes e possibilitar nova reflexão e debate para repensar os rumos e impactos dessa política no que concerne à formação inicial e continuada dos professores na educação básica. As novas DCNs apresentam, ainda, um capítulo específico sobre os profissionais do magistério e sua valorização, mas nesse trabalho, não abordaremos o assunto com maior profundidade.

Ao abordarmos, na íntegra, o texto da Meta 15, que propõe:

> garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de

> formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Em relação a essa meta, utilizamo-nos dos indicadores fornecidos pelo Observatório do PNE (2016)[8], os quais apontam que em 2013, apenas 74,8% dos professores da Educação Básica detinham formação com Ensino Superior, o que significa que um quarto dos professores lecionavam mesmo sem ter formação em nível superior. Deste percentual, apenas 65,4% detinham formação em cursos de licenciaturas. Como delineamos, ao longo do texto, a formação inicial é essencial para embasar teoricamente e capacitar os profissionais em relação à sua prática docente. Importante destacar que essa formação necessita estar articulada aos processos de ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica. De nada adianta formar um professor distanciado do contexto socioeducacional em que, futuramente, irá atuar. Sob esse prisma, Oliveira (2011, p. 34) aponta que "as políticas educacionais recentes no Brasil têm manifestado a necessidade de dedicar maior atenção ao magistério público para melhor responder às novas demandas apresentadas às escolas [...]." [9]

O cenário referente à formação docente no Brasil teve mudanças a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabeleceu a formação superior como condição para lecionar[10]. A oferta de cursos de graduação em Pedagogia e outras Licenciaturas, nos últimos anos, foi estimulada pelos programas e políticas de formação e financiamento como o PARFOR, PROUNI e FIES[11] que facilitam a inserção e permanência em cursos formação de professores. Mesmo assim, por motivos diversos, os quais por vezes, estão relacionados à falta de motivação para o estudo, bem como à qualidade da formação ofertada, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, muitos professores demonstram pouco interesse em aprofundar seus estudos e garantir uma formação

[8] O Observatório do PNE é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e de suas respectivas estratégias, e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/

[9] Podemos fazer referência à Base Nacional Comum Curricular, prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, visando à renovação e ao aprimoramento da educação básica como um todo. Assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil. Com efeito, a formação inicial e continuada dos professores muda sua estrutura e passa a seguir Diretrizes específicas.

[10] Embora seja desejável a formação superior, é admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação da Lei nº 12.796, de 2013).

[11] Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; Programa Universidade para Todos e Fundo de Financiamento Estudantil.

em nível superior. Existem descompassos entre a formação universitária e a realidade encontrada em sala de aula. Como uma alternativa, cabe às universidades reverem seus currículos na busca de formar docentes que dominem os conhecimentos sobre o objeto de ensino, de forma que o aluno se aproxime dele e das condições didáticas e intervenções necessárias ao seu avanço. São grandes os desafios para atender ao que dispõe a meta conforme o tempo estabelecido.

A Meta 16 dispõe sobre:

> Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Atualmente, apenas 30% dos professores da Educação Básica possuem Pós-Graduação, segundo dados do Censo Escolar (2014). As lacunas na formação inicial de nossos docentes é um dos grandes entraves na melhoria da qualidade da educação. Compreendemos a formação continuada como uma possibilidade de reflexão e de (re) estruturação da prática docente. Para que tal formação se efetive é essencial sobretudo, considerar as especificidades de cada local – escola e corpo docente.

Diante do exposto, articuladas às metas aqui apresentadas e, respectivamente, às suas estratégias explicitadas no PNE, foram homologadas pelo MEC, em 24 de junho de 2015, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, resultado de debates e discussões que, por mais de uma década, foram objeto de estudo no Conselho Nacional de Educação, por meio de uma Comissão Bicameral[12].Considerando as diferentes concepções e embates no campo educacional, bem como os marcos legais, com destaque para a CF 1988, a LDB e o PNE, o processo de construção das novas Diretrizes foi desencadeado com o objetivo de garantir maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

Tais discussões também foram resultantes das deliberações da CONAE, a qual afirmou a necessidade de um Sistema Nacional de Educação, articulado às políticas educacionais e à valorização dos profissionais da educação, destacando a necessidade de uma base comum nacional para a formação inicial e continuada aos professores, como forma de

[12] O CNE é composto pelas Câmaras de Educação Superior e de Educação Básica. A Comissão Bicameral de Formação de Professores é constituída por conselheiros das duas Câmaras, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática.

garantir uma sólida formação teórica e interdisciplinar em educação, formando professores para atuar nas diferentes etapas da educação básica. Nessa perspectiva, cabe destacar o que nos diz Dourado (2015), quando afirma que é preciso garantir

> Uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de *sólida formação teórica e interdisciplinar em educação* de crianças, adolescentes, jovens e adultos (as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela *unidade entre teoria e prática* e pela *centralidade do trabalho como princípio educativo de formação profissional*, como também pelo entendimento de que a *pesquisa* se constitui em princípios cognitivo e formativo e, portanto, *eixo nucleador* dessa formação. [13]

As novas DCNs caracterizam-se como uma política nacional, resultado de inúmeras discussões ao longo da última década. Com a aprovação do PNE as mesmas podem ser concretizadas. Estando articulada ao PNE, especialmente, às metas – 15 e 16 – e suas estratégias que configuram as bases para a formulação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, a Resolução nº 2/CNE/CP/2015 apresenta-se como um componente essencial para a profissionalização docente.

Por se caracterizar como proposta de nova política educacional, a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos. Mas, de maneira geral, todos apontam para a necessidade de repensar a formação desses profissionais. Numa perspectiva de maior organicidade das políticas, as novas Diretrizes apresentam a necessidade de avançar nos marcos referenciais em vigor no que tange à formação inicial e continuada, "por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação. " (DOURADO, p. 306, 2015).

Para atender a essa concepção, as novas DCNs sinalizam como essencial maior articulação, por meio de fóruns, entre instituições formadoras e educação básica, para a elaboração e desenvolvimento de projetos formativos, definindo que a formação inicial e continuada deve contemplar:

> I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais.
> II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
> III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
> IV. Atividade de socialização e avaliação dos impactos;

[13] Grifos dos autores.

> V. À ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
> VI. As questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (RESOLUÇÃO Nº 2 CNE/CP, p. 5, 2015).

Diante disso, proclama-se um novo conceito e panorama de formação docente, visto que se propõe a articulação entre educação básica e educação superior na elaboração dos projetos de formação. Podemos pensar essa nova política educacional como um avanço importante, sobretudo, nas políticas de formação docente, pois assim descortinam-se novas possibilidades de contemplar conhecimentos teóricos, interdisciplinares e pedagógicos com relações concretas entre teoria e prática, ressignificando a práxis docente desde a formação inicial. Conforme enfatiza Dourado (p. 307, 2015)

> Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos.

É fundamental que as instituições formadoras institucionalizem um projeto de formação com identidade própria, articulado às instituições de educação básica, considerando uma "base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente" (DOURADO, p. 307, 2015), reconhecendo o trabalho docente que articula teoria e prática, bem como as divergentes realidades de instituições e profissão.

Segundo as novas DCNs, ao final de sua formação inicial e continuada o egresso deverá comtemplar conhecimentos teóricos e práticos, portanto plurais, sendo resultado do projeto pedagógico do processo de formação e do exercício profissional, "fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética" (DOURADO, p. 307, 2015). Dessa forma, permitindo que tenha acesso e conhecimento sobre a instituição educativa, a pesquisa, o seu campo de atuação, a gestão educacional e de instituições de educação básica. Evidencia-se, nesse novo paradigma de formação, a necessidade de se ampliar e de abranger as diferentes características e dimensões da docência. A educação é compreendida como processo de emancipação e a escola como *lócus* da práxis docente.

Sobre a formação continuada, as novas Diretrizes apontam para a necessidade de compreender as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, o repensar do processo

pedagógico, dos sabres e valores. Reconhecem como processo contínuo e que pode ocorrer em diferentes espaços e momentos, por meio de atividades de extensão, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, cursos, programas que vão além da formação mínima exigida, "tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente." (DOURADO, p. 312, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto nesse trabalho, podemos apreender que as políticas de reforma do Estado e da educação, no Brasil, regidas pelo Ministério da Educação, foram viabilizadas em consonância com os organismos internacionais. Essas políticas estão e consenso no que se refere à ascensão do privado, em que a atuação do Estado deve ser mínima para garantir uma educação de qualidade. Chama atenção o fato de que as medidas de reforma se apresentam muito bem estruturadas e abrangem a gestão, a formação dos professores, o currículo e seus fundamentos teóricos. Diante disso, os órgãos governamentais brasileiros evidenciam a necessidade de adequação do trabalho docente para atender às novas exigências profissionais, vinculadas nos princípios de flexibilidade e eficiência.

Assim, o Estado regulador e avaliador tem conquistado seu espaço, com mecanismos que induzem os docentes a responder às exigências e resultados estabelecidos pelos interesses mercantilistas. As ações realizadas no campo dessas reformas demonstram a vinculação com o projeto neoliberal e cumprimento das determinações dos organismos internacionais, fortalecendo um Estado regulador e uma educação com participação crescente do setor privado.

Contudo, é importante considerar alguns avanços. A aprovação do PNE resultou em novos marcos para os processos de organização e gestão da educação nacional. A realização da CONAE, enquanto centro de debate democrático e participativo, aponta para a necessidade de se efetivar o PNE como política de Estado, bem como as DCNs, como possibilidade de novos caminhos e concepções a respeito da formação e profissionalização docente.

Contudo, considerando a atual conjuntura brasileira, são grandes os desafios que se descortinam no campo da formação de professores.

REFERÊNCIAS

ABDI, Ali A. **Políticas educacionais internacionais em tempos de globalização neoliberal:** desafios ao desenvolvimento social. In.: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce (org.). Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília, DF: Universa Liber Livro, 2012.

ALVES, Manoel. **Governança educacional e gestão escolar:** reflexos na responsabilidade social da educação. In.: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce (org.). Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília, DF: Universa Liber Livro, 2012.

BRASIL. **CONAE 2010.** Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponible en: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2 010_doc_final.pdf>. Acesso em: 03. jan. 2016.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm.> Acesso em 04. jan. 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.005/14, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014, p. 1, Edição Extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20 11-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 30. dez. 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 de jul. de 2015. Seção 1, p. 8-12.

_____.**Observatório do PNE.** Disponível em:< http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 08. jan. 2016.

_____.**Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em 04. jan. 2016.

_____.**Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** linha de base. Brasília: Presidência da República Federativa do Brasil/ Ministério da Educação | MEC/ Secretaria Executiva/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep/ Diretoria de Estudos Educacionais | Dired, 2015. Disponível em: < http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Plano_Nacional_de_ Educacao__Linha_De_Base.pdf>. Acesso em 30. dez. 2015.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** – desvelando as tessituras da proposta governamental. Tese (Doutorado em Educação) 232 p. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil**. Educação e Sociedade** [online]. ago. 2001, vol.22, no.75, p.67-83.Disponível: < http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf > Acesso: 24 de abril de 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr-jun. 2015.

DURLI, Zenilde; SCHEIBE, Leda. **A expansão dos cursos de pedagogia em Santa Catarina no contexto da interiorização e privatização do ensino superior.** GT: Estado e Política Educacional / n.05. ANPED 2005.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura e NETO, Alexandre Shigunov. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformação. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura e NETO, Alexandre Shigunov (org.) **Formação de Professores:** passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MALANCHEN, Julia; VIEIRA, Suzane da Rocha. **A política brasileira de formação de professores:** repercussões sobre o trabalho docente. In: Anais do VI Seminário da RedeEstrado. 06 e 07 de novembro de 2006, Rio de Janeiro: UERJ.

NEVES, Lucia Maria W.; FERNANDES, Romildo Raposo. Política Neoliberal e Educação Superior. In Neves, Lucia. Maria.W. **O empresariamento da educação.** Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. SP: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. Educar, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004. Editora UFPR.

SILVA JR., João dos Reis. **Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC:** o caso do ensino médio. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 201-233.

SILVA, Maria Abádia da. **Agências, instituições e organizações internacionais atuam nas decisões de políticas para a educação básica pública?** In.: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce (org.). Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília, DF: Universa Liber Livro, 2012.

O COLETIVO E O DIÁLOGO PROBLEMATIZADOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Candida Beatriz Rossetto[1]

Resumo: O presente artigo discute o processo da formação continuada dos(as) professores(as) da Escola Zandoná, situada no município de Barra Funda, do estado do Rio Grande do Sul (RS), a importância do coletivo e diálogo problematizador, considerando as resistências à lógica mercadológica e reprodutivista que sustentam uma proposta pedagógica no viés da contra hegemonia. Busco elementos para o fortalecimento desta experiência pedagógica de formação dos(as) professores(as) da Escola Zandoná. O estudo sustenta-se na perspectiva marxista, na medida em que o materialismo dialético e a premissa da transformação social são os elementos balizadores para discussão relativa à experiência. A relevância remete à crise que perpassa pela escola na contemporaneidade, a hipótese da escola como correia propulsora e reprodutora da ordem sociopolítica, econômica e cultural capitalista e a invisibilidade de experiências pedagógicas na linha contra hegemônica. A perspectiva freireana sustenta a base teórica deste estudo. A pesquisa é de abordagem eminentemente qualitativa, desenvolvida no arcabouço metodológico do estudo de caso, sendo que o material empírico para esta análise fora obtido por meio de documentos e grupos focais com alguns atores sujeitos participantes da formação de professores(as) da escola.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação popular. Diálogo problematizador.

EL COLECTIVO Y EL DIÁLOGO PROBLEMATIZADOR EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES(AS) EN UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

Resumen: El presente artículo discute el proceso de formación continuada de los(las) profesores(as) de la Escuela Zandoná, ubicada en el municipio de Barra Funda, en el estado del Rio Grande do Sul (RS), la importancia del colectivo y dialogo problematizado, llevando en cuenta las resistencias a la lógica mercantilista y reproductivita que sustentan una propuesta pedagógica en el bies de la contra hegemonía. Busco elementos para el fortalecimiento de esta experiencia pedagógica de formación de los(las) profesores(as) de la Escuela Zandoná. El estudio sustentado por la perspectiva marxista, en la medida en que el materialismo dialéctico y la premisa de la transformación social son elementos balizadores para la discusión relativa a la experiencia. La relevancia remete a la crisis que pasa por la escuela en la contemporaneidad, la hipótesis de la escuela como correa propulsora y reproductora del orden sociopolítico, económica y cultural capitalista y la invisibilidad de

[1] Mestranda no Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* de Erechim(RS). E-mail: beacandida373@hotmail.com.

experiencias pedagógicas en la línea contra hegemónica. La perspectiva educacional de Paulo Freire sustenta la base teórica de este estudio. La pesquisa es de abordaje eminentemente cualitativa, metodológicamente desarrollada a través del estudio de caso, en que el material empírico fue obtenido por medio de documentos y grupos focales con algunos actores sujetos participantes de la formación de profesores(as) de la escuela.

Palabras Clave: Educación Popular. Formación de Profesores. Dialogo Problematizado.

1 INTRODUÇÃO

A função social da escola, historicamente tem sido educar para a manutenção ou para a transformação social. O propósito desta está intimamente associado ao projeto de homem e de sociedade que se almeja construir, ligado aos interesses do mercado e do capital, ou vinculado à valorização da vida na perspectiva humanizadora. No entanto, prepondera a escola hegemônica associada a uma visão cartesiana e enciclopedista do conhecimento, numa organização fragmentada, cuja relação de poder é verticalizada e, portanto, articulada a um viés reprodutivista e de atendimento às necessidades da sociedade capitalista[2]. Por outro lado, há escolas que ousam e resistem a esta lógica, tencionam e constroem no coletivo, experiências que aspiram contribuir para a transformação da sociedade.

A Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná (Escola Zandoná), espaço atuante dos sujeitos desta pesquisa, marcou a trajetória histórica da comunidade de Barra Funda, RS, constituindo-se numa referência na região por desenvolver uma proposta pedagógica diferenciada. Os desafios de resistência e a autonomia marcam a identidade da Escola Zandoná, dos quais destaco as tentativas de sucessivos governos imporem seus projetos educacionais, inclusive com propósitos de desmantelar o Projeto Político Pedagógico (PPP) em andamento. O protagonismo no processo da construção dos documentos da escola, da organização dos espaços, da metodologia, dentre outros, revela o pertencimento e o compromisso na condução e na defesa do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição.

É importante elencar a minha participação efetiva neste processo, hoje atuo como pesquisadora desta experiência construída na Escola Zandoná e não faço parte do corpo docente, entretanto, juntamente com outras colegas, atuei como um dos sujeitos na condução e como parte do coletivo autor. Minha participação neste momento dá-se por esta investigação em curso, que intenta contribuir para o fortalecimento da proposta pedagógica considerada

[2] Saviani (1983, p. 35-36), aponta a escola como um instrumento de reprodução das relações na sociedade capitalista e que, portanto, reproduz a dominação e a exploração, todavia, atribui aos educadores a possibilidade, o poder real ainda que limitado para superar essa função social da escola.

diferenciada e em curso na referida escola. Assim, evidencio meu pertencimento nesta história em face de ter vivenciado e me sentir parte de todo o processo desta construção.

Apresento neste texto a discussão em torno da experiência do processo de construção da formação continuada[3] dos(as) professores(as) da Escola Zandoná, considerando as resistências à lógica mercadológica e reprodutivista, trazendo a categoria do coletivo e do diálogo problematizador como um dos aspectos relevantes. Entendo a resistência no sentido do acúmulo de forças e meios utilizados pelo coletivo para impedir a imposição direta ou subliminar de uma formação alheia ou na contramão daquilo brotou no seio da comunidade escolar.

É importante incialmente situar a problemática que nos propomos analisar, que versa sobre a investigação do papel da formação continuada de professores(as) da Escola Zandoná. Tal projeto encontra-se em andamento e fora iniciado no ano 2000, no período do governo democrático popular no estado gaúcho, cuja orientação metodológica pautou-se pela Constituinte Escolar[4]. Trata-se, portanto, de um estudo de
caso enlaçado ao tema formação de professores(as), balizado num projeto político pedagógico na perspectiva da educação popular.

As inquietações relativas às possibilidades de uma educação problematizadora remetem à possibilidade de discutir de forma aprofundada, o papel da formação dos docentes, na construção de processos educacionais em direção a um currículo e educação contra hegemônica. A construção da educação de qualidade social pauta-se na radicalização da democracia, na construção social do conhecimento e na organização de um currículo baseado a partir da realidade e alicerçado no processo dialógico e dialético[5], evidenciado nas práticas que ocorrem na escola.

Cabe aos professores, especialmente, aos responsáveis pela formação continuada, a incumbência na condução do processo de construção e de manutenção daquilo que contribui e condiz com o propósito, bem como redimensionar e provocar as condições para que no

[3] Conforme Libâneo "A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento teórico e prático no próprio contexto do trabalho e ao desenvolvimento de uma cultua geral mais ampla, para além do exercício profissional" (2004, p. 227).
[4] A Constituinte Escolar foi o movimento de construção da política educacional do Rio Grande do Sul (1999-2002), cuja opção metodológica foi pautada pela concepção Dialética do Conhecimento.
[5] Freire retoma a dialética em suas origens gregas e nos recoloca entre dialética e diálogo conferindo, assim, novos fundamentos que superam a clássica tríade dialética [...] Afirmação – Negação – Negação da negação. O que Freire aponta de novo em sua concepção dialética é a compreensão de história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socioculturalmente estruturado. [...] No diálogo aberto, o exercício da argumentação dos sujeitos participantes dele garante que as posições diferentes tenham iguais condições de serem ouvidas, debatidas e avaliadas.

coletivo se repense as resistências necessárias para manter a autonomia pedagógica da escola e deter as incursões de cunho liberal.

Entendo como estrutural na construção de uma proposta na linha da educação libertadora e, portanto, de qualidade social, o pressuposto de que as escolas públicas têm seu projeto político pedagógico construído e alimentado constantemente na formação continuada dos docentes. Constato enquanto sujeito partícipe e pelas pesquisas realizadas[6] que um dos pilares da experiência da escola em estudo é a formação continuada de professores(as).

O direito conquistado ao terço da carga horária para formação de professores na educação básica é recente, transcende à formalidade ou tempo de preparo das aulas, pois, constitui-se em espaço de militância pedagógica. É nesse espaço que ocorre a reflexão, o diálogo, o planejamento coletivo e a práxis pedagógica, com o discernimento, a intencionalidade, a saber: a favor de quem está, contra quem, que tipo de homem e de sociedade se tem e se quer construir.

É preciso reconhecer a formação continuada como um dos pilares do trabalho do profissional em educação na perspectiva da problematização e da emancipação, visto que a sustentação de uma determinada prática pedagógica se dá pelo arcabouço teórico e com metodologia, condizentes entre si na pedagogia da práxis. O suporte teórico metodológico dá ao(à) professor(a) maior reconhecimento ao seu trabalho e às escolas, propicia maior autonomia e recursos na organização do trabalho coletivo, com vistas à construção e consolidação da proposta de educação na linha dos questionamentos e rupturas, para enfrentar os ditames da sociedade hegemônica.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Na busca de algumas respostas para a problemática em questão, utilizo uma proposta metodológica calcada na pesquisa qualitativa. Obviamente, antes de explicitar os procedimentos metodológicos pensados para este intento, faço uma breve discussão de elementos substanciais da metodologia de pesquisa para o projeto, no que diz respeito à concepção que temos de ciência. A pesquisa de Piaia (2008, p. 77-97) aponta alguns eixos que sustentam a proposta pedagógica da Escola Zandoná, dentre os quais: relação escola-contexto; interdisciplinariedade e transdisciplinaridade; formação de professores; gestão democrática.

[6] As pesquisadoras Consuelo Cristine Piaia (2008) e Patrícia Signor (2016) apontam nas dissertações, a formação de professores(as) como elemento estrutural da proposta pedagógica em andamento na Escola Zandoná.

Constato que um dos pilares desta experiência tem relação com a formação de professores(as). Deste modo, a pesquisa constitui-se numa possibilidade de adentrar na formação docente, que decorre de decisões coletivas na escola e que propicia um arcabouço teórico consonante aos princípios da proposta pedagógica da instituição. A opção por esta investigação, então, surge das experiências que vivenciamos durante o processo de construção do PPP, ora como docente, ora como gestora, ora como mãe, associada à militância sindical orgânica no CPERS/Sindicato.

No entanto, este olhar do lugar onde me encontro, enquanto pesquisadora requer estranhamento, pois, o fato de estar imerso nesse processo denota a possibilidade de suscitar e aprofundar "o que sempre vivemos pode ser familiar, mas não necessariamente conhecido" (VELHO, 1978, p. 39). Não há neutralidade, por isso, o objetivo foi de realizar uma análise sustentada teórica e metodologicamente.

De acordo com Demo (1995, p. 19-20) é possível suscitar vários aspectos relevantes ao discutir a metodologia científica nas Ciências Sociais, todavia, aponto a importância de na demarcação científica observar o senso comum e a ideologia como critérios intrínsecos ao pesquisador e a realidade social. Assim, não há neutralidade na ciência, especialmente porque tomamos como referência a realidade enquanto processo histórico e, portanto, caracterizado como provisório, dinâmico e que apresenta especificidades.

A proposta desta discussão busca adentrar no trabalho pedagógico desenvolvido pela Escola Zandoná, considerando especificamente a formação dos professores(as) desta instituição. A investigação está centrada em uma análise qualitativa na medida em que "trabalha com o universo dos significados, motivos, anseios, crenças, valores e atitudes" (MINAYO, 2003, p. 21). A pesquisa empírica suscita elementos plausíveis para análise e interpretação dos avanços e problemas relacionados no percurso de formação de professores(as), considerando a linha contra hegemônica.

O estudo de caso é o procedimento que considero mais adequado para a realização desta pesquisa, visto que o exame minucioso intenciona a resolução da problemática em questão. André (2004) aponta o estudo de caso como possibilidade de alargamento na pesquisa qualitativa no âmbito educacional.

Neste âmbito dialogo com Minayo (2003, p. 13-14), que a pesquisa social ganha importância para pensar e produzir conhecimento teórico e científico no âmbito educacional. Sendo assim, uma escola, um grupo, uma situação ou problemática torna-se objeto de estudo e investigação para a produção de conhecimento, com vistas à contribuição social e relevância significativa para os envolvidos nesta área de atuação.

O estudo está centrado na unidade de análise, a formação de professores(as) da Escola Zandoná. É, portanto, um estudo de caso, que se constitui numa abordagem metodológica de um fenômeno histórico social "cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente", que possibilita o fornecimento de informações concretas que podem orientar para problemas que atingem um espaço mais amplo que o pesquisado (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Os grupos focais constituirão outro eixo investigativo. Para Gatti (2012), esta técnica é um meio potencial de captar processos e conteúdos cognitivos e ideológicos, tendo em vista a interação e as condições de na conversa coletiva dos sujeitos que têm a vivência do tema discutido suscitar estes elementos. A autora enfatiza o potencial da técnica devido à possibilidade de teorizar a partir do vivenciado, "a riqueza do que emerge "a quente" na interação grupal, em geral extrapola em muito as ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento" (GATTI, 2012, p. 13).

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA ZANDONÁ: O AMBIENTE COLETIVO E PROBLEMATIZADOR

A palavra e a escuta representam dois movimentos que se aproximam e se imbricam na constituição da arte de educar numa relação de construção, inacabamento e por onde transita a educação de perspectiva democrática, portanto, problematizadora, crítica e emancipatória. A escuta daqueles(as) que protagonizam/ram a experiência de uma proposta pedagógica diferenciada na Escola Zandoná e alinhada a este cunho contra hegemônico torna-se crucial, pois é uma possibilidade de cientificamente contribuir na leitura deste processo, suscitando elementos que a demarcam e a sustentam, bem como os aspectos a serem refletidos com apontamentos de eixos orientadores.

Os dois encontros focais realizados com o grupo de professoras da escola, sendo que um contempla as que atuaram e hoje estão afastadas e o outro grupo composto por professoras(mulheres), que estão atualmente em exercício de docência ou no espaço administrativo na instituição. Os diálogos entre os pares travados nestes encontros em dezembro de 2017 e janeiro de 2018 explicitam a trajetória histórica, elencam as potencialidades que revelam avanços, bem como estrangulamentos presentes e relativas a sua formação continuada. Em que medida estes aspectos implicam no fortalecimento ou não de uma educação na linha contra hegemônica?

Em linhas gerais, nas vozes dos sujeitos que protagonizam/ram esta trajetória histórica da formação continuada na referida escola, constatamos a intencionalidade de desenvolver uma proposta política pedagógica na linha contra hegemônica, quando apresentam suas experiências vivenciadas em momentos distintos e/ou concomitantes, trazendo à tona seus olhares, angústias, sonhos e alegrias. Colocam a nu as concepções que alicerçam o trabalho pedagógico neste espaço escolar, que opto por apresentar dentre as categorias suscitadas, discutir o coletivo e o diálogo problematizador como um balizador da proposta pedagógica da Escola Zandoná.

É importante considerar o diálogo como conceito fundante da educação libertadora e, neste sentido, não pode ser entendido como uma técnica ou metodologia. Está apresentado no verbete do Dicionário Paulo Freire por Zitkoski, como um desafio à práxis freireana, ao considerar que "O desafio freireano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos o nosso ser mais" (ZITKOSKI, 2008, p. 131). Portanto, o diálogo é potencializador desta formação de perspectiva coletiva e transformadora, porque busca o ser mais, assim "a partir do diálogo crítico e problematizador será possível aos oprimidos construírem caminhos concretos para a realização do seu ser mais" (ZITKOSKI, 2008, p. 380), porque provoca e problematiza, sonha e tem esperança, sendo assim, representa uma opção teórico-política de enfrentamento à lógica social dominante.

Há de se compreender que diálogo pressupõe uma relação na horizontalidade dos sujeitos históricos envolvidos, portanto, uma escola ao desencadear uma proposta pedagógica alicerçada pela relação democrática em espaços e instâncias será necessariamente balizada pela relação dialógica. Os profissionais da educação trazem consigo uma diversidade de experiências de vida e de concepções, e que por tratar-se da educação, é inerente o pressuposto da humanização, da relação respeitosa entre os pares, o que conforma o coletivo.

O coletivo coloca-se nesta ordem horizontal, na medida em que compreende a importância da pluralidade de ideias e radicaliza a relação democrática participativa, para delinear a proposta com o propósito de imersão na prática e com a possibilidade de transformá-la. Eis, então, que a formação continuada de professores é um mecanismo em que pode transcorrer o diálogo problematizador em sintonia com a intencionalidade transformadora. Assim, deste processo resultam o fazer pedagógico, a organização curricular,

que expressam o projeto de escola e de sociedade que se sonha a partir de uma comunidade escolar.

O diálogo, que pressupõe escuta e o direito à palavra, remete à amorosidade, à solidariedade e, portanto, à dimensão humanizadora. Por isso, não pode ser silenciosa, faz-se transformadora na medida em que a palavra não é privilégio de alguns, mas direito de todos. Na obra Pedagogia do Oprimido, Freire (2013) apresenta o diálogo como necessidade inerente à existência humana:

> Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2013, p. 109)

Portanto, o diálogo é conquista concreta de sujeitos dialógicos em movimento para libertação, desse modo, ratifico que exige um trajeto problematizador. Esta perspectiva na formação continuada de professores requer exposição e problematização do que está posto no espaço dos pares, sinalizando para a possibilidade de um trabalho pedagógico que se organiza no coletivo pela interrogação e pela dúvida.

A formação continuada é ambiente para indagar a partir do senso comum presente, à luz da teoria que a sustenta e que repercutirá no fazer pedagógico nesta mesma perspectiva, do ensinar e do aprender enquanto sujeitos que dialogam, que transformam e se auto transformam. Vejamos como as professora Rosa[7] apresenta a questão do diálogo, da criticidade e da problematização e do senso comum, que incitam ao aprendizado na docência que passa pela formação continuada:

> Rosa - Então têm duas coisas que eu queria falar, que são conceitos que foram desenvolvidos desde o início e que são fundamentais até hoje, é a questão da criticidade e do diálogo, né, pois assim, é muito mais fácil não abrir um diálogo,
> porque eu não vou nem incentivar que apareçam coisas que eu não quero mexer, então às vezes, é muito... Não sei que palavra vou usar, é muito intenso esse processo de formação continuada, porque se mexe em muita coisa, porque se fala sobre coisas, porque se deixa falar sobre coisas, porque inclusive se problematiza coisas que não foram faladas, então isso não é tranquilo. Não é tranquilo prá ninguém, né, ahn, nem pros alunos, nem prá escola, nem prá quem está na coordenação, direção, pros professores, a gente se dedica muito a isso. Ah, não vamos fazer qualquer curso, não vamos aceitar qualquer proposta, não vamos dar qualquer aula. Então nós temos que... né. Essa criticidade ela é muito importante prá essa proposta, ela desacomoda muito, e ela faz que a gente aprenda o conceito básico prá tudo isso, que é o diálogo. (...) eu penso que é um aspecto estrutural da formação quando, o grupo se abre pra

[7] Utilizamos na identificação das entrevistadas dos grupos focais, o primeiro nome da denominação de mulheres que representam/ram a história de luta dentro do movimento feministas ou de lutas sociais.

> escutar, eu, eu me fortalecia muito quando eu conseguia expor as fragilidades que eu tinha, porque isso é uma questão de ajuda mútua, de eu dizer, eu também, eu não consegui também, eu não consegui também, né. Isso fortalece o grupo e isso via depois, vai expandindo para os alunos também, nas feiras...

A inquietude presente nas mentes e corações destes professores transita e provoca em face da relação democrática, que torna este lugar da formação continuada um ambiente que não seja mero espaço de troca de ideias, mas de busca de alternativas, de identificar e identificar-se como profissional e educador-educando. Isso de alguma forma exige um rigor metodológico, traduzido por embates de ideias realizados por sujeitos históricos comprometidos com a denúncia e o anúncio e pelo aprofundamento teórico, portanto, por onde se possa visualizar os problemas como possibilidades. No diálogo entre estes, emergem concepções reveladoras de senso comum, que em absoluto não é menor, ao contrário, propõe-se como situação desafiadora.

Ao apontar limites sobre diversos temas ou situações do cotidiano nos encontros de formação continuada, impulsiona-se para colocar em movimento os sujeitos históricos inconclusos. São educadores e educandos, que têm pontos de partida distintos e encontram-se em situações, muitas vezes, limitadoras, mas não fatais e intransponíveis - são possibilidades. Frida assim se pronuncia, "Porque na verdade não é um problema ter problemas, não é feio ter problemas. É a partir deles que a gente pode construir alternativas". Por isso, nos espaços da avaliação, onde aparecem os problemas, estes devem ser entendidos como valor e não como entrave. A professora Bertha também argui no sentido "o problema do problema é quando ele fica escondido, né, porque quando ele vem à tona é bom, né".

Neste sentido, é que ganha importância a práxis realizada pelo coletivo, pois a constância do olhar e do refletir sobre a ação elenca as problemáticas, é processo e não fim e, portanto, constitui-se num movimento constante de busca e construção coletiva.

Doroti refere-se à avaliação como um elemento substancial, na medida em que provoca a participação e o aprendizado:

> Eu vou falar assim, da importância da avaliação, nesse processo de formação continuada, de escola, de movimento. Se não tem avaliação, se a gente não pode falar, se a gente não pode botar pra fora os problemas e falar dos problemas, a gente cai numa estagnação. Quando a gente pode falar, a gente se sente parte da escola, a gente tem autonomia pra falar, né, e no coletivo a gente consegue construir algo melhor, né. Falar e ser ouvido, né, não adianta né, às vezes a gente fala, fala, fala, mas ninguém ouve nada, fica quieto, né. Mas, quando a gente tá tendo esse diálogo e fazendo essa avaliação, eu acho que é... A avaliação ela é fundamental, a avaliação enquanto formação continuada, a avaliação enquanto processo educativo, a avaliação com um todo (Dorothy).

Estes são alguns apontamentos que delineiam a importância e o processo de constituição deste espaço de formação continuada de professores da Escola Zandoná. A postura de humildade e de abertura para um diálogo problematizador no espaço de formação não se dá por osmose, muito ao contrário, estrutura-se a partir de conflitos e enfrentamento aos desafios, de momentos de dúvidas e medos em relação ao senso comum relativo à formação inicial dos professores, como o profissional que está "pronto" ao se formar numa graduação, por exemplo, a relutância a expor suas limitações, conforme Joana relata:

> Eu acho que além das leituras, dos debates, a gente começou a escrever, a registrar. Meu Deus do céu, meu primeiro registro, nós brigava né, Sandra. Ninguém queria escrever. Se a gente escrevia alguma coisa, ah, eu não vou ler, porque se eu vou ler, aí meu Deus, vão criticar, e tu lia, daí vinha as críticas, alguma coisa, no começo nós ficava chateado, né (Joana).

Há que se considerar que a proposta pedagógica em andamento na Escola Zandoná foi gestada há aproximadamente vinte anos atrás. É importante fazer a histórica da construção da proposta pedagógica, na qual a formação dos(as) professores(as) foi se estruturando, pontuar alguns aspectos importantes neste processo, dentre eles: o sindicato e a Constituinte Escolar. Algumas professoras da escola viviam a militância orgânica dentro do CPERS/Sindicato, apontando, portanto, uma aproximação significativa entre a militância pedagógica e sindical. É neste recorte que transcorre o boicote inicial à Constituinte Escolar, por deliberação de uma Assembleia Geral da entidade sindical e ao mesmo tempo a compreensão do coletivo de professoras em exercício na escola da importância deste espaço, perseguido de longa data.

A professora Rose Marie, principal articuladora e coordenadora pedagógica da época descreve do ponto de vista da formação continuada, o processo de decisão de participar da Constituinte Escolar, "nós decidimos entrar na Constituinte Escolar, aí foi redimensionado de novo o planejamento. Aí, aproveitamos aquilo que tinha sido construído até então e depois nós inclusive utilizamos o método diferente, nós fazíamos toda, todos os segmentos da escola opinar" (Rose Marie). Assim, a participação de toda a comunidade escolar no processo provocou o coletivo de professores e funcionários ao estudo e preparo para o debate, bem como da organização do coletivo de formação para coordenar momentos com toda a comunidade escolar. Ou seja, transcorreu a provocação e o desafio para que o coletivo se preparasse, tanto na argumentação quanto no método participativo utilizado para a definição do PPP da Escola. Outro aspecto provocativo neste percurso histórico inicial remete à inquietação relativa à significação dos conteúdos programáticos e da importância da relação dialógica e da consciência de que

somos seres inconclusos, sujeitos à aprendizagem com o outro, mediatizados pelo mundo. Referendo a visão acerca disso, balizada pela abordagem de Freire (2013), onde

> Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.
> A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicitam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2013, p. 116)

Seguindo no percurso histórico, a problematização da avaliação institucional realizada semestralmente por todos os segmentos da escola nos dois primeiros anos, já no período posterior, realizada anualmente, lincava aos frequentes questionamentos da comunidade escolar quanto ao significado dos conteúdos e a consciência de que poucos estudantes seguiam os estudos acadêmicos em face da barreira do vestibular e/ou das condições financeiras.

Pode parecer diminuto este movimento inicial, mas o fato de colocar-se num processo diferenciado numa comunidade conservadora, em que a escola é vista como referência da disciplina, do conteudismo, da postura hierárquica do corpo docente e discente, foi desafiador, gerador de angústias e de alimentar no coletivo a coragem de ousar romper com a "normalidade" do dia a dia da escola. A metodologia participativa, dos trabalhos de grupos e socialização dos debates envolvendo os quatro segmentos da comunidade escolar (docentes, funcionários, alunos e pais), em torno de situações problemas e provocações, corroborou com o processo constitutivo da proposta pedagógica de viés problematizador e crítico.

A consciência dos(as) professores(as) desta limitação teórica frente ao sonho de escola e sociedade que se tinha e se queria, do ambiente de comunidade conservadora e carregado de preconceitos e senso comum, e o sonho do coletivo de uma proposta diferenciada de educação, desencadeou o colocar a "mão na massa", fazendo a reflexão e socialização da prática, traçando os próximos passos. Neste sentido, Doroti expõe como se concretiza este processo: "É refletir, é registrar. E essa questão da práxis, ela traz um comprometimento. Pode fazer de conta, de que tu não,.. pode, mas na hora, tem que

acontecer se não, não tem comprometimento. Então tu falar, tu escrever, te faz tu te comprometer com aquilo". Isso aponta a práxis articulada ao pertencimento.

Esta postura exige e se sustenta também na formação continuada, na medida em que é possibilidade de problematizar, de conscientização para se enxergar como sujeito histórico e como profissional da educação, cuja responsabilidade histórica é de contribuir na transformação da sociedade. Este acúmulo do processo de constituição do coletivo de professores na formação continuada desencadeou uma organização curricular, cujo trabalho pedagógico viria a ser pela via dos temas geradores, os quais a professora Rose Marie menciona no momento da fala do currículo, "Os temas geradores eram temas que existiam na sociedade, na comunidade, então se buscava leituras, porque o tema gerador ele é de senso comum". Assim, a organização curricular e o trabalho pedagógico passaram a ser organizados a partir da pesquisa participante.

O coletivo se forja dentre inquietudes e numa relação solidária entre aqueles que o constituem, o que torna significativo o embate ideológico entre o instituído e a reação conservadora. No processo o fato é que transcorreram denúncias junto à mantenedora em face da opção política da proposta pedagógica da Escola Zandoná; em face da problematização da realidade local e uma nova organização curricular, dos tempos, espaços e conhecimentos trabalhados. Situações desta ordem remetem a momentos de tensão e indignação do grupo das educadoras, mas que beneficia o fortalecimento do coletivo, pois incita ao pertencimento, autoria e defesa do patrimônio edificado.

Entender-se como sujeito inacabado e parte de um processo de formação abre possibilidade de aprendizado e crescimento individual e **do** e **com** o grupo. É preciso ter o cuidado para não cair num ativismo pedagógico, porém, aqui o que se percebe é o contrário, a mudança de postura que revela a assunção da identidade docente, que estuda e que se propõe à abertura para conscientização e mudança da visão de educadores. A professora Olga expressa a importância do espaço para estudo, portanto, para além de planejamento, um espaço de formação:

> Pelos olhos dos outros a gente é louca. Mas fazer o quê, a gente ainda é, fazer tanto nessas reuniões? É que as pessoas não enxergam que a gente estuda, né, que a gente só, que as outras escolas reuniões é pra assim, reuniões disso prá recado, recado, recado, né. Então, as pessoas não enxergam que a gente vai lá pra aprender, pra trocar ideia, pra ler, pra debater, pra planejar, pra né, mas... (Olga)

A atitude de busca e consciência do inacabamento é processo complexo interno do sujeito; pode ser provocado se houver humildade e abertura para enxergar as próprias limitações. Esta consciência remete à horizontalidade nas relações do coletivo e da comunidade escolar, no que tange ao conhecimento, ou seja, todos ensinam e todos aprendem.

Esta perspectiva do aprender ensinando, da humildade e da inconclusão remete a uma postura não autoritária. Todavia, por ser uma elaboração pensada e decidida coletivamente,

para trabalhar na escola é preciso engajar-se no coletivo e abraçar a proposta pensada pela comunidade escolar e que se encontra em andamento. A fundamentação da pedagogia freireana, ou seja, a ênfase nas leituras de Freire e a reflexão da prática vivenciada, da conscientização, da relação democrática e do respeito às diferenças constroem o entrelaçamento do real do cotidiano escolar e da realidade sociopolítica e econômica e a utopia de outra escola e outro mundo possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada na Escola Zandoná concretizada no funcionamento dos coletivos, é possibilidade da práxis e da fundamentação teórica no planejamento das aulas através do arcabouço teórico que embasa os conhecimentos específicos das diferentes áreas e do fazer pedagógico. Todavia, a qualidade da formação do ponto de vista pedagógico e na perspectiva da educação problematizadora e libertadora, dá-se, sobretudo, pelo espaço de diálogo problematizador calcada numa relação horizontal entre os pares que o compõe.

Este estudo traduz a perspectiva de inacabamento, mas considera a trajetória de construção da formação da escola, que repercute na metodologia e que revela que todos os envolvidos neste trabalho desenvolvido representam um patrimônio material e imaterial à comunidade, visto que a constituição deste processo aproxima e materializa a esperança na educação de qualidade social, portanto, alicerçada numa concepção crítica e humanizadora. Há outros elementos latentes e que possibilitam avaliar de forma aprofundada a formação continuada da Escola Zandoná: a ousadia e o inédito viável, a auto-formação e auto-transformação e os desafios presentes neste espaço e as possíveis alternativas para superá-los.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livros, 2005.

GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livros, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PIAIA, Consuelo Cristine. **Desafios e possibilidades do diálogo entre escola e movimentos sociais.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo. 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Princípios e diretrizes para a educação estadual**. Porto Alegre: Corag, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. IN: Oliveira, Edson**. A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ZITOSKI, Jaime J et al. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

UMA ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL

Cristiana Padilha[1]
Nadir Castilho Delizoicov[2]

> *Apenas desenvolver a crítica não basta para ninguém, pois esta acaba sendo estéril e vazia de referenciais concretos. É preciso, com sabedoria, aliar aquilo que é necessário saber para saber fazer, com que é necessário saber para analisar, refletir e criticar para transformar. (GATTI, 1997, p. 40).*

Resumo: Este artigo se propõe a discutir sobre a formação docente no Brasil, considerando aspectos teóricos, históricos e políticos. No primeiro momento, apresenta-se o contexto histórico, analisando a trajetória da formação docente no Brasil, iniciando com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827. A formação de professores em cursos específicos surge no Brasil no final do século XIX com Escolas Normais. A partir daí, far-se-á um percurso histórico até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996. Segue-se com uma reflexão sobre as políticas educacionais antes e após a LDB 9.394/1996, Plano Nacional de Educação (1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais (2002). O estudo está embasado em leituras em Gatti e Barreto (2009), Gatti (1997), Tanuri (2000) e Saviani (1999, 2005 e 2009). Constata-se, com essas leituras, que as políticas sobre formação de professores apresentam sucessivas mudanças e reformas, porém ainda não conseguiram estabelecer um padrão eficiente para solucionar os problemas existentes na educação brasileira.

Palavras-chave: Formação docente. Contextualização histórica. Políticas de formação docente.

UN ANÁLISIS HISTÓRICO SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESOR EN BRASIL

Resumen: Este artículo se propone discutir sobre la formación docente en Brasil, considerando aspectos teóricos, históricos y políticos. En el primer momento, se presenta el contexto histórico, analizando la trayectoria de la formación docente en Brasil, iniciando con la aprobación de la Ley de las Escuelas de Primeras Letras, en 1827. La formación de profesores en cursos específicos surge en Brasil a finales del siglo XIX con Escuelas Normales. A partir de ahí, se realizará un recorrido histórico hasta la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), en 1996. Se sigue con una reflexión sobre las políticas educativas antes y después de la LDB 9.394 / 1996, Plan Nacional de Educación

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Estudo da Infância com Ênfase nos Anos Iniciais e na Educação Infantil. E-mail: cris_p@unochapeco.edu.br
[2] Drª em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995), com Graduação em Pedagogia e em Ciências Físicas e Biológicas. E-mail: ridanc.nadir@gmail.com.

(1998) y Directrices Curriculares Nacionales (2002). El estudio se basa en lecturas en Gatti y Barreto (2009), Gatti (1997), Tanuri (2000) y Saviani (1999, 2005 y 2009). Se constata, con estas lecturas, que las políticas sobre formación de profesores presentan sucesivos cambios y reformas, pero aún no han logrado establecer un estándar eficiente para solucionar los problemas existentes en la educación brasileña.

Palabras clave: Formación docente. Contextualización histórica. Políticas de formación docente.

1 INTRODUÇÃO

Mudanças significativas ocorreram no âmbito educacional brasileiro e na formação dos professores nos últimos tempos. Para compreender o processo de formação dos professores na atualidade, serão analisados neste trabalho os aspectos históricos, políticos e sociais que foram importantes e influentes para a formação do professor.

A formação docente implica em objetivos e competências específicas da profissão. Isso requer uma estrutura organizacional adequada e um currículo formador específico que faça relações entre a teoria e a prática. São fundamentais objetivos claros sobre que profissional se quer formar e uma reflexão profunda e crítica sobre o contexto social no qual estão inseridas as escolas.

As instituições formadoras de professores no Brasil, ao longo dos tempos, passaram por longas transformações intencionais, que surgem com alguns ensaios de formação para professores. Esse processo se inicia no período entre 1827 até 1890, no qual se destacava o objetivo de formar professores para trabalharem com as Escolas das Primeiras Letras, focada em um ensino tradicional, com método educacional do ensino mútuo.

Conforme Saviani (2009), em meados dos anos 1890, com duração até 1932, surgiram as Escolas Normais, tendo como marco a reforma paulista. Esse movimento favoreceu um enriquecimento curricular e incentivo à prática didática pedagógica. Esse modelo de escola tinha como anexo a Escola Modelo, com uma proposta curricular importante para o processo de formação dos professores.

A partir de 1932, surgiram os Institutos de Educação, estando entre alguns fundadores Anísio Teixeira e Fernando Azevedo. Abriu-se, assim, uma nova fase na formação dos professores. Essas instituições eram vistas como espaços de ensino e pesquisa, com um currículo diversificado e específico para a formação docente e preocupado com prática pedagógica (TANURI, 2000).

Esses institutos tornaram-se base para estudos superiores na educação brasileira e, com essa base, em 1939 surgem cursos de formação de professores para escolas secundárias, sendo adotado o modelo 3+1, ou seja, três anos com conteúdos cognitivos (formava-se bacharel) e mais um ano com formação didática (formava-se na licenciatura). Isso ocorria no ensino superior, que era responsável por formar professores que fossem atuar com o ciclo ginasial. Já os professores que iriam atuar com ciclo colegial tinham suas formações em Escolas Normais e Institutos de Educação.

Pode-se perceber que os professores dos anos iniciais não recebiam uma formação específica. Eram utilizados métodos falhos que se preocupavam apenas com o conhecimento científico e em sanar os déficits de professores existentes nas escolas.

De acordo com Saviani (2009), as escolas normais foram, na história da Educação brasileira, substituídas pela habilitação do Magistério. Em 1971, surgiram através de uma abordagem tecnicista para formar os professores que atuavam com o primeiro grau. Esse processo de formação acontecia atrelado ao então chamado segundo grau, pois, nesse nível de ensino, o aluno em três anos formava-se técnico e em mais 1 um ano de estudo formava-se professor, qualificado a trabalhar com os anos iniciais. As políticas governamentais não se mostram preocupadas com o ensino primário e nem mesmo com a formação dos professores que atuariam nesse nível. A formação oferecida era precária e despreocupada com a educação que era ofertada.

Com a criação da LDB 6.394/96, surge um novo perfil dos profissionais da educação. Passou a existir uma exigência, a partir da promulgação da lei, de que, no prazo de dez anos, os professores que atuassem com as turmas de anos iniciais deveriam ter no mínimo gradação superior.

Percebe-se que ocorreu um avanço tanto no aumento das instituições de formação de professores, quanto na formação ofertada. Porém, o que devemos analisar é qual a qualidade dessas instituições e da formação que passou a ser ofertada para formar os professores, e com que objetivos isso passou a se dar. Para garantir uma formação consistente, que garanta a qualidade e condições de trabalho, são necessários investimentos financeiros e que a educação seja encarada como prioridade e eixo fundamental para o desenvolvimento do país.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES (1827- 1996)

Um primeiro olhar sobre o tema nos mostra que houve, em um curto espaço de tempo, um grande aumento das instituições de ensino que ofertam formação dos professores

no Brasil. Porém, o aumento das instituições ofertantes não se reflete, via de regra, o aumento no nível de qualidade. Gatti (1997) afirma que a educação e a carreira dos professores não são contempladas pelos administradores públicos, que não investem na educação como uma necessidade para o avanço do país, desvalorizando a importância social que os professores têm nesse processo de desenvolvimento.

> Com relação à formação e à carreira de professores, seus salários e condições de trabalho (local, infra-estrutura, material didático), as iniciativas tem sido, até aqui, mais que modestas, como se professor se fabricasse por um passe de mágica ou como um sistema educacional, que é a base de uma nação, pudesse funcionar sempre através de "quebra-galhos", "dá se um jeitinho". O resultado está aí: analfabetismo funcional em todos os níveis, formação de várias gerações por baixa inserção cultural. Fica-se correndo atrás do "déficit", seja com programas compensatórios, supletivos, ou de formação em serviço. Esta formação em serviço, não existe para aprimorar profissionais nos avanços e inovações de suas áreas, a da educação, inclusive, mas para suprir aspectos de sua má formação anterior. (GATTI, 1997, p. 5-6).

Nota-se que, apesar de muitas mudanças ocorridas no campo educacional, existe uma defasagem muito grande no processo de ensino e na formação de professores. Porém, o professor não pode ser culpabilizado pelo fracasso educacional existente, sendo então fundamental que ocorra uma profunda reflexão sobre o atual contexto da formação dos professores, no cenário brasileiro.

Para isso, faz-se necessária uma análise sobre a contextualização histórica da formação de professores no país para, então, compreender por que, mesmo com tantas faculdades, universidades, cursos de formação continuada, a educação e a formação do professor ainda não dão conta de ampliar a qualidade do ensino.

Inicialmente, nas reflexões propostas neste texto, iremos traçar um caminho que nos leve a conhecer as modificações que foram ocorrendo na formação dos professores. Saviani (2009) afirma que Comenius, no século XVII, já apontava sobre a necessidade da formação docente e que a primeira instituição de ensino para formação de professores foi o Seminário dos mestres, em Reims, na França, em 1684, instituído por São João de La Salle. Porém, somente no século XIX, com a Revolução Francesa, apresentou-se o problema da instrução popular, iniciando a criação de Escolas Normais, com o objetivo de preparar os professores, instalando-se em Paris em 1795. Essa formação já se diferenciava em Escola Normal Superior, que formavam professores para atuar com nível secundário, e Escola Norma Simples, para professores do primário. Em 1802, Napoleão instituiu, no Norte da Itália, a Escola Normal de Pisa, imitando o modelo francês. Essa era destinada à formação de professores que iriam atuar com o ensino secundário. Porém, tornou-se uma instituição de

"altos estudos", sem se preocupar com a preparação do professor sobre os aspectos pedagógicos. Seguindo esses exemplos, países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram criando suas escolas normais. De acordo com Gatti e Barreto (2009), surgiu no Brasil, no final do século XIX, a escola das "primeiras letras", sendo ainda uma escolarização escassa e destinadas a poucas pessoas.

Segundo Saviani (2005), a primeira lei das escolas primárias foi aprovada em 15 de outubro de 1827, estabelecendo que os professores devessem ser treinados a partir do método do ensino mútuo (lancasteriano), baseado na obra de Joseph Lancaster. Essa compreendia que os alunos que estivessem mais avançados e que fossem treinados poderiam ajudar os outros, contribuindo então com a resolução do problema de falta de professores.

> Com a falta de recursos e de mestres qualificados parecia uma solução genial para resolver a questão da educação de massa. Em um único local bem grande, centenas de crianças podiam ser divididas de acordo com seu aproveitamento e confiadas aos monitores, os alunos mais adiantados, sendo necessário apenas um mestre. [...] De novo, o sistema nunca foi devidamente implantado, devido à falta de salas, de móveis e material didático e, sobretudo, de professores e alunos-monitores preparados. (SONNEVILLE, 2005, p. 105)

Em 1834, o ensino fica aos cuidados das províncias que deveriam cuidar do preparo dos professores. Seguindo as mudanças no âmbito mundial, foi criada em 1835, em Niterói – Rio de Janeiro, a primeira Escola Normal Brasileira. Essas escolas deveriam proporcionar uma formação específica para preparar os professores, porém, o que prevaleceu foi o domínio dos conhecimentos que deveriam ser transmitidos para os alunos. Ou seja, o currículo utilizado para formar os professores constituía-se pelas mesmas disciplinas e conteúdos que eram ensinados nas escolas. Acreditava-se que o professor deveria ter domínio dos conteúdos que deveria transmitir às crianças, sendo assim, o prepara didático pedagógico era inexistente (SAVIANI, 2009).

Essa escola teve curta duração, sendo fechada em 1849 mas, somente após 1870, estabilizam-se as escolas normais no Brasil, consolidando-se no período republicano (SAVIANI, 2005).

Conforme Saviani (2005), em 1890, com a inserção do novo regime político, ocorreu à reforma da Escola Nova[3], em um momento crucial para a formação docente no Brasil,

[3] Os nomes das mais eminentes figuras de educadores que lideravam esse movimento da chamada Escola Nova, em vários países do mundo, e que inspiravam os educadores brasileiros, passaram a se tornar familiares entre nós, por suas obras, que aqui chegavam e eram ou não traduzidas, ou também em revistas especializadas tais como: Claparède, Binet, Simon, Decroly, Ferrière, Montessori, Durkheim, Kerschenstein, Dewey, Kilpatrick, Wallon, Piéron, Thorndike, e até mesmo, Lunatshartky, o primeiro ministro da Instrução Pública da União Soviética, após a Revolução de 1917. (LEMME, p. 169, 2007).

implicando no enriquecimento curricular, enfatizando os exercícios práticos de ensino e criando a Escola Modelo, estruturada em três graus, de acordo com a idade das crianças (1º grau: crianças de sete a dez anos; 2º grau: dez a quatorze; 3º grau: adolescentes de catorze a dezessete anos).

> Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p. 145).

Conforme consta em Gatti e Barreto (2009), já no século XX surge uma preocupação com criação de cursos específicos e regulares para formação de professores das universidades. O trabalho era realizado por profissionais liberais ou autodidatas, iniciando com um pequeno número de escolas e de alunos. A partir da industrialização no país, no início do século XX, sentiu-se a necessidade de escolarização para os trabalhadores exercerem suas funções nas fábricas, o que demandava por mais professores.

> [...] em 1939, foram instituídos os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura da Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo. Daí emergiu o paradigma que, adotado pelas demais instituições de ensino superior do país equacionou a questão relativa à formação de professores para o ensino de nível secundário e para as próprias escolas normais. Aos cursos de licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham o currículo das escolas secundárias; e os Cursos de Pedagogia ficaram com o encargo de formar os professores das escolas normais. (SAVIANI, 2005, p. 17).

Esse modelo de escola permaneceu até 1971. Segundo o que apresenta Gatti e Barreto (2009), com a criação da Lei nº 5.692, a educação básica no Brasil passou por uma reforma, a habilitação começou a ser feita através de uma habilitação específica de segundo grau, chamada Magistério, perdendo algumas especificidades da profissão, pois deveria se adaptar ao currículo desse nível de ensino e também modificando a denominação para 1º grau e 2º grau.

> Dessa legislação emergiu uma nova estrutura: em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos, seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginasial de quatro séries e um curso colegial de três, organizou-se um ensino de primeiro grau com duração de 8 anos e médio subdividido horizontalmente em ramos, institui-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais. (SAVIANI, 2005, p. 18).

Gatti e Barreto (2009) destaca que, mesmo com o surgimento da Habilitação Magistério, a formação do professor manteve-se precária, com um currículo disperso e com poucas disciplinas da formação específica. O aluno deveria fazer o ensino regular com o

currículo normal e completar com um 4º ano do ensino médio para a efetivação do magistério. Sendo assim, não se enfatizavam conteúdos relacionados à educação e, sim, dava-se mais prioridade a conteúdos do nível médio.

> A transformação de Escola Normal em Habilitação ao Magistério tem como pano de fundo a própria descaraterização do ensino de segundo grau. Para as elites, continua sendo reservado o ensino propedêutico (em escolas púbicas e particulares) ou mesmo profissionalizante (principalmente nas 20 escolas técnicas federais industriais localizadas nas capitais dos estados) de alto nível; para as camadas majoritárias da população (principalmente a classe trabalhadora que frequenta o 2º grau noturno), passou a ser oferecido um ensino de baixa qualidade que não profissionaliza competentemente, nem preparar para o vestibular, ou para uma prática social transformadora. (CERCHI, 2002, p. 47).

Ou seja, a profissionalização do professor, com sua habilitação em magistério, era insuficiente para a resolução dos problemas emergentes nas escolas. O currículo não proporcionava aprendizagens referentes à educação, pois essas eram voltadas a disciplinas especificas do ensino médio. Os reflexos desse processo recaíam sobre a educação voltada para as classes populares.

> A habilitação Magistério é oferecida por grande parte dos cursos de Pedagogia e é uma habilitação que em geral o aluno faz, sobretudo porque ao cursar as matérias básicas já está cursando a própria habilitação, pouco bastando para sua conclusão, pela pouca diversidade que exige. A maior parte destes cursos é oferecida em três anos e, levando-se em conta que o primeiro é comum para todas as opções e que estes cursos são oferecidos em boa proporção à noite, não é difícil concluir com que sacrifícios à qualidade de ensino essas escolas estão funcionando e com que precariedade a formação desses futuros professores está sendo feita. (GATTI, 1997, p. 50).

A Habilitação Magistério tornou-se uma opção fragilizada, pois não acompanhava os conteúdos científicos abordados no 2º grau e não contemplava os conteúdos pedagógicos fundamentais para a formação dos professores (GATTI, 1997).

Gatti e Barreto (2009) e Tanuri (2000) apontam que, em 1983, foram criados os Cefams (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), inicialmente no Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, com um total de 55 centros. Em 1987, deu-se a expansão para Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, atingindo 120 centros de formação. O país passou a ter 199 centros em 1991, que foram se expandindo e conseguindo qualidade nas formações que eram oferecidas.

Para a execução desses projetos, Tanuri (2000) apresenta que eram oferecidas bolsas de estudo aos alunos que pudessem se dedicar integralmente à formação e monitorias nas

séries iniciais do ensino fundamental. Isso contribuiu significativamente para um avanço na formação docente.

> [...] enriquecimento curricular; articulação entre as disciplinas; exame seletivo para ingresso ao curso de formação, com início da habilitação já a partir da 1a série do segundo grau; trabalho co-participativo com as universidades e com o ensino pré-escolar e de 1o grau; desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática; trabalho coletivo no planejamento e na execução do currículo; funcionamento em tempo integral, com um período dedicado às atividades regulares do currículo e outro às de enriquecimento e estágio; recuperação ou criação de escolas de aplicação; remodelação dos estágios, de modo a funcionarem como atividade integradora. (TANURI, 2000, p. 86).

Com a aprovação da Lei nº 5.692/71, em 1982, além da habilitação do magistério, introduziram-se outras opções para formação dos docentes. Para o ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª série, a habilitação mínima exigida era de 2º grau; da 1ª a 8ª, exigia-se a licenciatura de 1º grau (cursos de curta duração); e para a docência no 2º grau, a habilitação em curso superior (licenciatura plena).

A partir de Saviani (2009), percebemos que, quando implantados no Brasil, os cursos normais, de licenciatura e Pedagogia centraram suas formações apenas no aspecto profissional, através de um currículo pautado em disciplinas científicas, dispensando a exigência de "escolas-laboratório". Isso favoreceu para que os cursos de licenciatura fossem marcados por conteúdos culturais-cognitivos, desconsiderando-se a importância do aspecto pedagógico-didático (disciplina de didática), estando no currículo apenas por ser uma exigência formal para se ter o registro profissional de professor e não por reconhecimento da sua importância.

> O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. (SAVIANI, 2009, p. 147).

Percebe-se que, mesmo com a criação das Instituições de Ensino Superior para a formação de professores, nesse momento histórico ainda não eram consideradas as especificidades da profissão do professor. Esse profissional tinha uma formação precária, baseada em um currículo vazio, apenas com reproduções de conteúdos, sem se pensar no que realmente é fundamental para sua formação.

Surge nesse momento também a licenciatura curta como uma opção de emergência, criada para "solucionar o descompasso que se estabelecia e tendia a aumentar entre a expansão da rede de ensino até a oitava série e o ritmo e a forma de preparação dos docentes" (GATTI, 1997, p. 54). Embora muito criticada, a sua proliferação se deu mais no setor privado. Eram instituições que apresentavam problemas de estrutura administrativa e acadêmica, não tendo condições mínimas de formação, mostrando muita fragilidade no ensino e poucas contribuições.

> [...] o nível de profissionalização do corpo docente é baixo, sua formação não vai além de uma formação discutível; o aluno tem pouca disponibilidade de tempo para o estudo, dado à situação socioeconômica que o obriga a trabalhar cedo para sua manutenção; a formação oferecida em tudo é em tudo insatisfatória tanto nas disciplinas de conteúdo específico como nas pedagógicas; os conteúdos são fragmentários; não há interdisciplinaridade. Nestas condições, o desempenho sofrível das Licenciaturas Curtas pode se constituir, ressalvando o contexto, mais em um obstáculo para a melhoria do ensino do que uma contribuição. (GATTI, 1997, p. 54-55).

Sendo alvo de muitas críticas e apresentando poucos benefícios à formação dos professores, com a criação da LDB 9.394/96, a licenciatura curta foi extinta dos documentos oficiais, sendo considerada como formação dos professores a licenciatura plena.

2.1 Novas configurações formativas dos docentes

A partir de 23 de dezembro de 1996, com a publicação da LDB nº 9.394/96, foram feitas alterações nas propostas formativas para as instituições e cursos de formação docente. Ficou estabelecido um prazo de 10 anos para que os sistemas de ensino fizessem as adequações propostas, um prazo, segundo Gatti e Barreto (2009) necessário, pois até então a maioria dos docentes que atuavam com o primário não tinham formação superior. Esses professores eram habilitados no Magistério ou até mesmo eram leigos sem o mínimo da formação exigida.

A LDB 9.394/96 definiu, através da promulgação dos artigos 62 e 63, que:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.
> Art. 63. Os Institutos Superiores da Educação manterão:

> I. Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.
> II. Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
> III. Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

Com a publicação dessa lei, nota-se a importância histórica da criação de Institutos Superiores de Educação e dos cursos Normais Superiores para a renovação e mudança da formação inicial, que deveria ser feita a partir de instituições especializadas, com projetos e currículos específicos. Assim, possibilitou-se um novo olhar para a educação brasileira, que propõe que os profissionais que atuam nas escolas tenham ensino superior e formação continuada.

Gatti e Barreto (2009) afirmam que, com uma forte crítica à implantação das licenciaturas curtas, em meados dos anos 1980, o Conselho Federal de Educação propôs a extinção das licenciaturas curtas, sendo substituídas pela licenciatura plena, o que só veio a acontecer integralmente com o surgimento da LDB de 1996.

> Portanto, o espirito da nova LDB era considerar o nível superior como exigência para a formação de professores de todos os tipos. Na prática isso significa passar ao nível superior à formação dos professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, até então realizada predominantemente em nível médio. (SAVIANI, 2005, p. 22).

No ano de 1998, entrou em vigor o Plano Nacional de Educação, sendo válido por 10 anos. Essas políticas educacionais apontam uma necessidade de formação continuada para os profissionais da educação, compreendendo os avanços que podem trazer para o desenvolvimento do país. A formação passa a ser vista como responsabilidade das universidades "para que ocorra em patamar de qualidade social, política e pedagógica, garantida pela indissociabilidade das funções de pesquisa, ensino e extensão e de relações entre teorias e práticas" (SAVIANI, 1999, p. 155).

> Os cursos de formação de profissionais da educação, para quaisquer de seus níveis e modalidades, deverão obedecer as seguintes diretrizes curriculares:
> - *a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico;*
> - o trabalho pedagógico como foco formativo;
> - a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares - nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos;
> - a ampla formação cultural;
> - a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso;

- incorporação da pesquisa como princípio de formação;
- a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática;
- desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
- a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho. (SAVIANI, 1999, p. 155).

Conforme Saviani (1999), o Plano Nacional de Educação de 1998 aponta que a formação continuada dos professores deveria se dar através de encontros coletivos, com periodicidade semanal ou quinzenal, a partir das necessidades apresentadas pelo grupo de professores, com o objetivo de reflexão sobre a prática pedagógica e buscas para aperfeiçoar a atuação docente. A partir do documento, a formação deve ser garantida pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sem prejuízos aos professores.

O Plano Nacional da Educação de 1998 tinha entre as metas garantir que, no prazo de 10 anos, todos os professores que atuassem na educação fossem qualificados em Cursos de Licenciatura Plena. Dessa forma, pretendia-se: sanar o déficit existente na educação; ampliar os números de cursos de formação para professores; garantir que as secretárias do estado da educação ofertassem formação continuada aos seus professores (BRASIL, 1998).

A reorganização curricular para os cursos de formação dos professores passa a ser uma exigência legal. A legislação apresenta a importância da articulação das diferentes modalidades formativas. Em 1999, o Conselho Nacional de Educação de 1999 apresentou a Resolução CP 1/99, contendo, no artigo 1º, uma proposta para estruturação formativa da LDB e, nos arts. 2º e 3º que propôs "[...] um caráter orgânico para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação [...]". A Resolução apresenta também "[...] preocupação com a qualidade do corpo docente para os ISEs, em seu art. 4º § 1º e incisos [...]" (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 105); propõe maiores exigências sobre a qualificação dos formadores, exigindo que uma porcentagem dos professores tenha qualificação em nível de mestrado e doutorado e tenham dedicação exclusiva e experiência na educação básica.

A partir da promulgação da LDB 1996 e a Resolução n. 1/99 do CNE apresenta-se um novo momento sobre a formação de professores, uma mudança significativa na maneira de se organizar a formação docente, que podemos observar através de Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 106):

> "[...] um novo momento nas perspectivas sobre a formação de professores. tanto na estrutura curricular, como na articulação formativa dos currículos e ainda na preocupação com a qualificação dos formadores de formadores, dos professores da Educação Básica. Além disso, para as Universidades, a formação científica sempre foi

> uma exigência, concretizada por meio das pesquisas propostas nos currículos de formação docente.

Borges, Aquino e Puentes (2011) aponta que, após essa Resolução, as orientações das Diretrizes Nacionais para a formação de professores ficaram em segundo plano, pois foi autorizada a implementação de cursos de formação de professores independentes, em Escolas Normais Superiores, que favoreceram para a perda da organicidade da formação docente.

Conforme Gatti e Barreto (2009), a fragmentação curricular que ocorreu na formação de professores relaciona-se ao interesse institucional enraizado nos sistemas de ensino, à redução de custos ou à falta de objetivos definidos quanto ao profissional que deseja formar para o mercado de trabalho.

Em 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, com ênfase no desenvolvimento pessoal, social e profissional dos professores. Revela-se assim um interesse com a formação dos professores que trabalharão nos diferentes níveis da educação básica. Indicam que a formação deve considerar as competências necessárias para a atuação profissional, a formação oferecida, a prática do professor, a pesquisa, direcionada ao ensino e à aprendizagem para compreensão do processo de construção do conhecimento (GATTI; BARRETO, 2009).

> Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 apontam que a aprendizagem deverá seguir os princípios metodológicos gerais, através da ação-reflexão-ação, apontando que a prática deverá fazer-se presente desde o início do curso e percorrer durante toda formação. O documento enfatiza a flexibilidade que cada instituição tem para organizar a formação, integrando os eixos norteadores para a composição curricular (GATTI; BARRETO, 2009).

De acordo com Gatti e Barreto (2009), essa Resolução é o guia básico para organização dos cursos de formação de professores, devendo ser seguida como referência para elaboração curricular dos cursos. Porém, nota-se que, mesmo que os projetos pedagógicos dos cursos apresentem essas referências, nem sempre elas são concretizadas na

prática. O que se percebe é que os currículos de licenciatura ainda apresentam as disciplinas fragmentadas em horas aula, com pouca ligação entre elas. Existe uma orientação de que os cursos formadores tenham uma articulação com as escolas de educação básica para possibilitar a prática e a experiência com a realidade escolar, uma articulação que ainda é tímida no processo de formação dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as inovações ocorridas nas estruturas das instituições e nos currículos da formação de professores no Brasil, pode-se perceber que as propostas de uma educação diversificada e de qualidade esbarram nos interesses políticos e institucionais de mercado existentes no Brasil. Limitam-se, assim, os avanços qualitativos dos cursos de formação, o que se reflete na prática escolar.

Segundo Gatti (1997), ao analisar o panorama sobre formação dos professores da educação básica, baseando-se nas pesquisas, percebe-se um acúmulo histórico de impasses e problemas. Eles precisam ser enfrentados não apenas com imposição de decretos e normas, mas o a partir do cotidiano da vida escolar, com a mudança interna das instituições escolares e das políticas educacionais, favorecendo para um olhar diferente para a educação e para a formação dos professores.

Para que ocorra uma mudança significativa na escola e na formação dos professores, é fundamental que esses sujeitos sejam percebidos como capazes de agir, interagir, criar e fazer parte dessa construção. Deve-se reconhecer que não se tem um ensino de qualidade sem profissionais devidamente qualificados para exercer sua função.

Ao analisar o vasto universo de instituições que ofertam formação dos professores, Gatti (1997) afirma ser possível questionar sobre como garantir mínima qualidade para a formação docente, diante de tantas diferenças institucionais. Porém, para chegar à qualidade, deve-se se ter critérios básicos, objetivos, conteúdos concretos que possam ser implementados nas salas de aula.

Não basta ter inúmeras instituições universitárias sem ter o objetivo de oferecer qualidade de formação para os professores. Fazem-se necessárias políticas públicas para organização e avaliação dessas instituições, pois pode-se perceber que a quantidade não está relacionada à qualidade, quando se trata de formação de professores.

Depois da criação da LDB, podemos ver que muitas mudanças ocorreram e muitos cursos de formação superior de professores foram criados. Porém, o que se questiona é a qualidade que esses cursos oferecem, pois ainda encontramos resultados insatisfatórios referentes à aprendizagem dos alunos e à prática docente.

Para Saviani (2009), a formação de professores não pode estar dissociada dos problemas que envolvem a carreira, ou seja, as questões de salário, jornada de trabalho e estruturas precárias das escolas. Esses fatores influenciam na falta de estímulo para continuar suas formações e dedicar-se à educação.

A educação deve ser prioridade, percebida em sua importância para o desenvolvimento do país. Só assim, com investimentos políticos e educacionais, alcançaremos melhores condições de trabalho e de formação.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução **CP N.º 1, de 30 de setembro de 1999**. Ministério da Educação Nacional da Educação - Conselho Nacional de Educação, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf. Acesso em 13 jul. 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 13 de jul. 2018.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental II. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em 13 de jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf Acesso em 13 de jul. 2018.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.

CERCHI, Fusari José. **Professor de 1 grau-Trabalho e formação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GATTI, Bernardete. A.; BARETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: Impasses e Desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete A. **formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, 2007.

SAVIANI, Dermeval et al. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, 2009.

_____. História da formação docente no Brasil**:** três momentos decisivos. **Educação. Revista do Centro de Educação**, v. 30, n. 2, 2005.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 2 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

SONNEVILLE, Jacques Jules**.** Maria Luiza Marcílio: História da escola em São Paulo e no Brasil-um clássico na literatura sobre educação. **Revista FAEEBA**, v. 14, n. 24, p. 103-112, 2005.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ**. [online]. 2000, n.14, pp.61-88.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EQUÍVOCOS E POSSIBILIDADES

Evandro Consaltér[1]
Altair Alberto Fávero[2]

Resumo: O presente estudo tem por escopo refletir sobre alguns equívocos que se formaram acerca do conceito de interdisciplinaridade no meio educacional e sua implicação, sobretudo, no que diz respeito à formação continuada de professores. Dessa forma, nossa reflexão será pautada pela seguinte pergunta: quais são os equívocos decorrentes do uso abusivo do conceito de interdisciplinaridade nos processos de formação continuada de professores? Para dar conta de responder a esse questionamento, estruturamos o texto em duas partes: inicialmente abordaremos algumas incompreensões e equívocos acerca da interdisciplinaridade presentes nesses processos formativos; em seguida, trataremos dos complexos desafios que perpassam a relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade. Ao final, esperamos que o conjunto do estudo possa vislumbrar um melhor tratamento da interdisciplinaridade na formação continuada de professores e, assim, atenuar os abismos que se criam entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Fundamentos. Equívocos. Formação de professors.

THE INTERDISCIPLINARITY IN THECONTINUOUS TEACHER TRAINING: MISCONCEPTIONS AND POSSIBILITIES

Abstract: The present study aims to reflect about some misconceptions that have been formed about the concept of interdisciplinarity in the educational environment and its implication, above all, with regard to the continuing education of teachers. In this way, our reflection will be guided by the following question: What are the misconceptions stemming from the abusive use of the concept of interdisciplinarity in the processes of continuous teacher training? In order to answer this question, we structured the text into two parts: Initially, we will address some misunderstandings and misconceptions about the interdisciplinarity present in these formative processes; then, we will address the complex challenges that permeate the relationship between disciplinarity and interdisciplinarity. In the

[1] Doutorando em Educação (Bolsista Capes) pela Universidade de Passo Fundo - UPF, Mestre em Educação (Bolsista Capes), na linha de pesquisa Políticas Educacionais (UPF). Especialista em Estratégias de Aprendizagem (FABE) e Graduado em Letras (UPF). Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade da Associação Brasiliense de Educação (FABE). Pesquisador do GEPES/UPF. E-mail: evandroconsalter@gmail.com

[2] *PhD* (Bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), Doutor em Educação (UFRGS), Mestre em Filosofia do Conhecimento (PUC/RS), Especialista em Epistemologia das Ciências Sociais (UPF) e Graduado em Filosofia (UPF/RS/Brasil). Professor Titular III da Universidade de Passo Fundo (UPF) onde atua no Curso de Filosofia, no Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS/Brasil. Pesquisador e Coordenador do GEPES/UPF. E-mail: altairfavero@gmail.com

end, we hope that the study as a whole can glimpse a better treatment of interdisciplinarity in the continuing formation of teachers and, therefore, attenuate the gaps that are created between theory and practice.

Keywords: Interdisciplinarity. Theoretical foundations. Misunderstandings. Teacher training.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Falar em interdisciplinaridade tem se tornado um clichê comum em cursos de formação continuada de professores. Assim como a popularização da expressão, da mesma forma tem se ampliado alguns conceitos equivocados acerca dessa temática. Diante desse contexto, a falta de clareza sobre o sentido de interdisciplinaridade pode acarretar uma grande implicação epistemológica acerca de sua interpretação e compreensão. Dependendo da maneira como é concebida e compreendida, a consequência lógica é negar a possibilidade de que algumas áreas do conhecimento possam ser trabalhadas como uma disciplina científica. Além disso, uma concepção equivocada de prática interdisciplinar pode criar sérios embaraços, tanto para as atividades de ensino como para as de pesquisa.

Dessa forma, entendemos que falar em práticas interdisciplinares na formação continuada de professores requer a necessidade de compreender a interdisciplinaridade em seus fundamentos, com a intenção de analisá-la a partir dos seus elementos constitutivos. Conforme Pombo (2004), a interdisciplinaridade não anula as formas de poder que todo o saber disciplinar comporta. Ela exige sim a disponibilidade para partilhar esse saber, de modo a torná-lo discursivo e acessível à compreensão de outros.

Com esse entendimento, pautaremos este estudo tentando refletir sobre alguns conceitos equivocados acerca da interdisciplinaridade no meio educacional, sobretudo no que diz respeito à formação dos profissionais da educação. Para tal, faremos uso do seguinte questionamento como elemento norteador da investigação: quais são os equívocos decorrentes do uso abusivo do conceito de interdisciplinaridade nos processos de formação continuada de professores?

Tratando-se de uma pesquisa bibliográfica, ancorada ao método analítico, nosso amparo teórico será assinado por autores de prestígio e reconhecimento neste campo investigativo. Entre eles, destacamos as pesquisas de Fazenda (1999, 2009), Flickinger (2007), Gallo (2000), Paviani (2014) e Pombo (1994, 2004), por exemplo. Além disso, é importante destacar que a construção dessa problemática como tema de investigação originou-se de consistentes discussões junto ao grupo de pesquisa *Docência Universitária*,

Políticas Educacionais e Expansão da Educação Superior e à disciplina de *Leituras Dirigida* realizada no primeiro semestre de 2016, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil.

Para o desenvolvimento do estudo, primeiramente abordaremos alguns mitos e equívocos acerca da interdisciplinaridade proferidos em processos de formação continuada de professores. Nas palavras de Sílvio Gallo "muita gente usa esse conceito como um travalínguas, uma palavra de cujo significado não faz a menor ideia, mas que é inserida no discurso para dar um certo ar de 'intelectualidade', de modernidade" (GALLO, 2000, p.24). Além disso, o fetichismo criado em torno do termo faz com que alguns pacotes formativos usem a terminologia como estratégia de marketing para se "vender melhor" diante do público alvo, neste caso, os professores.

Em seguida, trataremos de abordar a interdisciplinaridade numa concepção que não anula a ideia de disciplina, mas sim que as coloca em posição convergente e colaborativa. As especialidades precisam transcender as suas próprias áreas, tomando consciência de seus limites, mas também acolhendo as contribuições das outras disciplinas. A frequente dissociação entre as disciplinas deve dar lugar a uma epistemologia de complementaridade, de convergência.

Por fim, nosso objetivo será pautado no apontamento de caminhos que possam orientar um melhor tratamento interdisciplinar na formação continuada de professores, tentando atenuar os abismos que se criam entre a teoria e a prática. Entendemos de fundamental importância essa reflexão, pois a interdisciplinaridade não pode sucumbir ao esvaziamento epistemológico que vem comprometendo suas práticas e acarretando a perpetração de concepções equivocadas acerca dessa importante temática.

2 O *BLÁ-BLÁ-BLÁ* DA INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ao iniciarmos esta seção são oportunas as palavras de Olga Pombo (1994) para retratarmos o que vem acontecendo em muitos cursos de formação continuada de professores em relação ao termo e conceito de interdisciplinaridade. "Na verdade, ainda que ninguém saiba muito bem o que significa, todos a utilizam para, com ela, qualificar os mais variados projetos e iniciativas, podendo mesmo dizer-se que, de tão vulgarizada, a palavra está gasta e vazia" (POMBO, 1994, p. 03). Como já pontuamos na introdução, em virtude do ar de modernidade e intelectualidade criado em torno do termo, muitos cursos de formação usam a

terminologia apenas como estratégia de marketing para vender melhor os seus pacotes formativos.

O problema disso, como a própria Pombo (1994) ressalta, é que ninguém sabe exatamente qual a fronteira a partir da qual uma determinada prática, seja ela uma atividade qualquer, uma investigação ou experiência de ensino, pode ser dita interdisciplinar. Assim, a palavra interdisciplinaridade passou a ser empregada de forma demasiada para designar os mais variados tipos de experiências e projetos realizados em cursos de formação. Não é raro encontrarmos exemplos como o de uma palestra que reúne professores de diferentes áreas em torno de uma temática em comum, ser denominada de atividade interdisciplinar. Outro exemplo, e acreditamos ser um dos mais comuns, pode ser o dos famosos projetos interdisciplinares das escolas, que elegem uma temática a ser trabalhada pelos professores de diferentes áreas, mas cada um trabalhando essa temática de forma disciplinar.

Paviani (1993) nos ajuda a explicar essa compreensão equivocada acerca da interdisciplinaridade. Para o autor, a intenção de "diálogo" entre as áreas de conhecimento, ciências e disciplinas, através da justaposição de "conteúdos" de conhecimentos produzidos e através de trabalho associado de professores, tem sua importância. Porém, apenas esse diálogo não é suficiente para resolver os problemas cruciais apontados pela necessidade da interdisciplinaridade. Paviani (1993) considera essas aproximações como condições externas, que sempre permanecem como condições secundárias. "A questão epistemológica para a efetivação de um processo interdisciplinar reside nas origens e nos seus processos de sistematização, organização e comunicação do conhecimento para os fins pedagógicos" (PAVIANI, 1993, p.9).

Esses exemplos de definições equivocadas acerca da interdisciplinaridade parecem convergir a uma insistente busca por uma necessidade de definição unívoca e definitiva desse conceito. Porém, Leis (2005) considera que essa demanda deve ser rejeitada por tratar-se de proposta que, inevitavelmente, está sendo feita a partir de alguma das culturas disciplinares existentes.

> [...] a tarefa de procurar definições "finais" para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar. Na medida em que não existe uma definição única possível para este conceito, senão muitas, tantas quantas sejam as experiências interdisciplinares em curso no campo do conhecimento, entendemos que se deva evitar procurar definições abstratas da interdisciplinaridade (LEIS, 2005, p.5).

Com essa mesma preocupação de evitar uma rotulação equivocada, Jantsch e Bianchetti (2002) consideram que a audaciosa pretensão de colocar "ordem" na "desordem" é

vã e, no limite, atenta contra a própria prática da interdisciplinaridade. É preciso entender, portanto, esse fenômeno como uma prática em constante movimento ao invés de tentar defini-lo como um exercício orientado por epistemologias e metodologia perfeitamente definidas.

Diante desse contexto, é oportuna a abordagem de Fazenda (2000) ao considerar que é preciso ter atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor a interdisciplinaridade. Essa prática precisa ser compreendida como movimento, troca, diálogo, atitude de inquietação frente à possibilidade de desvendar novos saberes. Esperar uma definição pronta e taxativa sobre esse conceito seria mais um equívoco. A interdisciplinaridade é algo que deve partir do interior da disciplina para o seu exterior e não ao contrário. Justamente por isso que ela não anula o conceito de disciplina, mas estabelece uma relação convergente com as áreas específicas do conhecimento.

Anular a noção de disciplina, talvez, seja um dos maiores equívocos postulados acerca da interdisciplinaridade nos cursos de formação continuada de professores. Fazenda (2000) entende que o professor deve adquirir conhecimentos de sua própria disciplina para poder contextualizá-los com outras áreas, pois não se pode contextualizar o que não se conhece. O entendimento de disciplina é uma necessidade fundamental para a compreensão do termo interdisciplinaridade.

Essa necessidade, frequentemente ausente, faz com que muitos estudiosos, mas principalmente ministrantes de cursos de formação, têm tomado para si a tarefa de definir a interdisciplinaridade e, nessa busca, muitas vezes, se perdem na diferenciação de aspectos tais como *multi, pluri, trans e disciplinaridade*[3], bem como no próprio conceito de disciplina. Ao invés de agregar qualidade e dar sentido aos processos formativos interdisciplinares, esses equívocos conceituais acentuam a consolidação de uma mitificação do conceito, de que essa prática, carente de uma definição e uma compreensão epistêmica e metodológica, resulta em algo inatingível.

Essa concepção confusa e carregada de conceitos variados e rudimentares acerca do conceito de interdisciplinaridade acaba ocupando espaço nos cursos de formação continuada justamente pela falta de clareza que os próprios professores têm acerca dessa prática. O estudo *Interdisciplinaridade: concepções de professores da área ciências da natureza em formação em serviço* (AUGUSTO *et al,* 2004),desenvolvido com poio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), publicado na *Revista Ciência e Educação* (2004), revela os equívocos conceituais acerca do trabalho interdisciplinar na

[3] Para melhor compreensão de cada um desses conceitos, ver: FAZENDA, Ivani. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

percepção dos professores investigados, docentes de Ensino Médio, das escolas públicas estaduais, que lecionam as disciplinas Física, Química e Biologia, respectivamente.

Um dos objetivos do estudo desenvolvido com esses professores, participantes de um projeto de formação continuada[4] da UNESP, foi o de investigar como eles entendem o conceito de interdisciplinaridade. O estudo indagou os professores através de questões discursivas sobre esse conceito. Na sequencia, reproduzimos o quadro elaborado pelos autores da pesquisa com as respostas dos professores participantes do projeto. Para uma melhor compreensão, o quadro 1 refere-se às categorias que foram criadas pelos autores para melhor estampar às respostas dos professores ao que entendem sobre o conceito de interdisciplinaridade. A identificação dos professores no quadro 1, conforme nomenclatura do estudo, é feita por números e letras que indicam a disciplina que lecionam (F – Física, Q- Química, B – Biologia, C – Ciências).

Quadro 1: Concepções de professores da área de Ciências da Natureza, participantes do Projeto Pró-Ciências, sobre do conceito de interdisciplinaridade

Categorias	Exemplos de respostas dos professores
1 – PROFESSORES QUE INDICAM QUE O TRABALHOINTERDISCIPLINAR TEM QUE ENVOLVER VÁRIAS DISCIPLINAS OU ÁREAS.	*- tratamento de um determinado assunto por várias disciplinas com um ponto comum (**professor-aluno 2B**).* *- trabalhar um mesmo assunto nas diversas disciplinas afins (**professor-aluno 5B**).* *- explorar um mesmo tema em diversas disciplinas (**professor- aluno 7B**).* *- trabalhar um conteúdo em várias disciplinas com enfoques diferentes (**professor-aluno 12B**).* *- trabalho de disciplinas interligadas pelo mesmo tema ou assunto (**professor-aluno 15F**).*
	*- tratamento de um determinado assunto por várias disciplinas com um ponto comum (**professor-aluno 2B**).* *- trabalhar um determinado conteúdo em conjunto com outras disciplinas (**professor-aluno 3F**).*

[4] O projeto Pró-Ciências, desenvolvido na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Bauru, teve como tema principal o "Conceito de Energia: Física, Química e Biologia – uma visão interdisciplinar". O referido projeto teve início em agosto de 2002 e se encerrou em dezembro do mesmo ano, envolvendo professores de Ensino Médio, das escolas públicas estaduais, que lecionam as disciplinas Física, Química e Biologia, portanto das Ciências da Natureza como denominam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Esse projeto teve como objetivos gerais: promover a melhoria no ensino das Ciências Naturais (Física, Química e Biologia) e suas tecnologias em nível médio, pela articulação do binômio ensino e pesquisa, tendo como referencial teórico a História e Filosofia da Ciência e utilizando a Informática como recurso didático na construção das atividades de caráter interdisciplinar. (AUGUSTO et al., 2004, p.282).

2 – PROFESSORES QUE ATRIBUEM AO TEMA, OU ASSUNTO A SER ESTUDADO, PAPEL CENTRAL, COMO UNIFICADOR DAS DISCIPLINAS.	*- trabalho que envolve o mesmo tema, o mesmo assunto* ***(professor-aluno 16B)****.* *- trabalhar conceitos e definições de cada área, dentro de um mesmo tema* ***(professor-aluno 18Q)****.* *- tendo como objetivo o bem comum – no caso do ensino, cada profissional oferecer ao aluno a visão que possui em sua área sobre dado assunto* ***(professor-aluno 24Q)****.*
3 - PROFESSORES QUE INDICAM QUE O TRABALHO INTERDISCIPLINAR ESTÁ BASEADO EM PROJETOS.	*- realização de diversos projetos* ***(professor-aluno 1Q)****.* *- com um projeto central-tema* ***(professor-aluno 5B)*** *- todos os professores trabalhando o mesmo assunto (projeto)* ***(professor-aluno 22B)****.* *- toda escola envolvida num mesmo projeto anual* ***(professor-aluno 23B)****.* *- todos contribuindo com sua área para a concretização do projeto* ***(professor-aluno 23B)****.* *- projeto em equipe que possibilite a troca de conhecimentos entre as áreas* ***(professor-aluno 25Q)****.*
4 - PROFESSORES QUE INDICAM QUE AS DISCIPLINAS ENVOLVIDAS NUM TRABALHO INTERDISCIPLINAR DEVEM TER PONTOS EM COMUM OU UM OBJETIVO COMUM.	*- tratamento de um determinado assunto por várias disciplinas com um ponto comum* ***(professor-aluno 2B)****.* *- envolve todas as disciplinas, chegando a um objetivo comum* ***(professor-aluno 16B)****.* *- utilizar as habilidades de diferentes áreas, voltadas para um único foco* ***(professor-aluno 24Q)****.* *- mas sempre buscando os pontos em comum* ***(professor-aluno 28B)****.*
5 - PROFESSORES QUE SE REFEREM SOMENTE AOS ATRIBUTOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO.	*- leva ao crescimento* ***(professor-aluno 25Q)****.* *- instigar o senso crítico e reflexivo do indivíduo tendo como objetivo o bem comum* ***(professor-aluno 24Q)****.* *- é importante, aluno compreende que o conhecimento é um todo.* ***(professor-aluno 12B)****.*
6 - PROFESSORES QUE TÊM UMA VISÃO GERAL DE INTERDISCIPLINARIDADE, NÃO RESTRITA AO ENSINO.	*- integração entre diversas áreas do conhecimento* ***(professor- aluno 1Q)****.* *- interação entre diversas áreas do conhecimento* ***(professor-aluno 25Q)****.*
7 - PROFESSORES QUE INDICAM QUE A INTERDISCIPLINARIDADE É UM CONTATO SUPERFICIAL E INFORMAL ENTRE AS DISCIPLINAS.	*- troca de ideias, vivências entre várias áreas disciplinares* ***(professor-aluno 10Q)****.* *- uma disciplina complementando, ajudando a outra* ***(professor-aluno 15F)****.*

Fonte: (AUGUSTO et al., 2004, p.283-284).

A partir dos dados apurados pelos pesquisadores da UNESP, retratados no quadro 1, podemos identificar que na concepção dos professores a questão central da interdisciplinaridade fundamenta-se na necessidade de envolvimento de diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento e, também, na importância de se ter um amplo tema a ser estudado como unificador das disciplinas, ou que se coloque numa posição supradisciplinar.

Essas compreensões evidenciam dois aspectos predominantes na visão dos professores: um, que para se desenvolver um trabalho interdisciplinar é necessário eliminar o conceito de disciplina e outro, que coloca uma temática comum às disciplinas, mas que sugere um tratamento disciplinar da questão-problema. Embora divergentes em suas concepções, essas duas teorias apresentam um aspecto comum, ou seja, uma necessidade inconsciente de definir ou de identificar a intercessão das fronteiras disciplinares.

Essa obsessão não é algo recente. Pombo (2004, p.50) percebe a ocorrência deste problema desde a década de 1970, quando muitos teóricos tentaram insistentemente definir os pontos de intercessão entre os territórios do conhecimento, realizando aproximações quase "ortopédicas", em outras palavras "algo entre o escatológico e o libertário".

> A partir da década de 70 começou a tornar-se visível uma enorme disparidade dos efeitos teóricos da interdisciplinaridade. Desde os mapas exaustivos das fronteiras entre ciências, onde se traçam lugares das suas autonomias para desenhar, com a precisão de um agrimensor, os pontos de intercessão possível entre territórios do conhecimento, até uma certa globalidade difusa da verdade, orientada pela nostalgia de uma unidade ingênua do vivido, pode dizer-se que os procedimentos orientados pela ideia de fecundação recíproca das disciplinas legitimaram quase tudo. (POMBO, 2004, p.50).

Sobre esse sentido perverso da interdisciplinaridade, Palmade (1979) considera que o papel dessa prática não deve ser o de tentar livrar-se abruptamente das disciplinas, como intencionam alguns professores pesquisados no estudo da UNESP, mas, pelo contrário, preservar as virtudes das fronteiras da ciência. Essa mesma tese é defendida por Fazenda (2011) quando considera que ao se pensar em fundamentos interdisciplinares, o que se pretende, portanto, não é propor a superação de um ensino organizado por disciplinas, mas sim a criação de condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, aliando-se aos problemas da sociedade.

Assim como os professores pesquisados no estudo da UNESP e outros tantos eventos formativos que reproduzem certos conceitos acerca do trabalho interdisciplinar, o próprio Ministério da Educação – MEC – também deixa transparecer uma compreensão conceitual duvidosa em um de seus mais importantes documentos e material orientador da prática

pedagógica do professor. Ao expor sua proposta de transversalidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, em sua primeira edição (1997), acaba apresentando uma ideia de interdisciplinaridade que, na visão de Gallo (2000), representa apenas um pequeno avanço em relação ao trabalho disciplinar, mas não uma superação desta forma de exercer a prática pedagógica.

> A proposta do MEC representa, talvez, um certo avanço em relação à disciplinarização, mas de forma alguma um passo para sua superação. Propõe a organização do currículo em ciclos e não em séries e, para o primeiro e segundo ciclos, a organização em áreas e não em disciplinas; mas já nos ciclos seguintes processa-se a disciplinarização. A maior novidade está naquilo que denominam de temas transversais: assuntos de interesse social (como ética, meio ambiente, sexualidade dentre outros) que devem permear, "atravessar" o conteúdo de todas as disciplinas (GALLO, 2000, p.36).

Segundo Gallo (2000), a novidade dos temas transversais não passou de uma tentativa de colocar em prática a ideia de interdisciplinaridade, já que as disciplinas ou áreas são mantidas como estruturação básica do plano curricular da escola. Porém, destaca o autor, esta proposta não dá conta de desvendar a complexidade que a educação nos apresenta. Considerando a estrutura curricular e a própria estrutura escolar, essa proposta do MEC se limitaria a proporcionar uma forma mais simpática para o exercício da docência. Todavia, para uma compreensão interdisciplinar de mundo e de sociedade, seria preciso soluções mais ousadas e criativas, diante da complexidade de relações que podem ser exercidas a partir da educação.

A interdisciplinaridade, diante de suas múltiplas compreensões e, principalmente, incompreensões, só se tornaria uma prática possível de ser alcançada na medida em que passar a respeitar as particularidades e relatividades de cada disciplina, tendo em vista um conhecer melhor, aberto e mais dinâmico. Com essa compreensão, reconhecemos que a superação de muitas incompreensões e equívocos acerca desta temática passa pela necessidade de se estabelecer uma relação convergente entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, o que tomamos como objeto de estudo na próxima seção.

3 A RELAÇÃO CONVERGENTE ENTRE DISCIPLINARIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE

Conforme analisamos na seção anterior, uma das principais compreensões acerca da interdiciplinaridade reporta-se à anulação do conceito de disciplina. Perpassa ainda uma

insistente busca pela identificação da intercessão entre as fronteiras disciplinares e da sua acomodação em uma unidade comum. No ensaio "O fundamento hermenêutico da interdisciplinaridade", Hans-Georg Flickinger (2007, p.123) nos dá uma prova concreta de que essas recorrentes concepções não se sustentam. O autor ressalta que "a história do desenvolvimento das ciências ao longo dos últimos dois séculos dá prova do fato de que o velho sonho de reunir o conjunto do conhecimento humano num só sistema acabou". Não se pode mais falar de Ciência, com letra maiúscula, ou ciência no singular, pois há muitas ciências.

Constatamos hodiernamente um leque de especialidades que se traduz em disciplinas cada vez mais diversificadas, que impedem uma total compreensão e domínio. "Não se encontra apenas uma divisão entre múltiplas disciplinas do saber humano", continua Flickinger (2007, p.123), "mas também uma mútua proteção hermética, expressa pelo linguajar próprio de cada área e acompanhada por um espírito de concorrência, de desprezo mútuo ou, na melhor das hipóteses, de indiferença". Assim, seria ingênuo acreditar que a defesa da interdisciplinaridade resultaria na eliminação das disciplinas, no fim das especialidades ou até mesmo na despedida da especialização profissional.

A interdisciplinaridade não se propõe a anular a essência de nenhuma das disciplinas com as quais entra em contato. Ao contrário, o olhar próprio e específico de cada disciplina continuará existindo, pois é este olhar de profundidade característico da especialização que possibilita o acesso privilegiado de conhecimentos básicos e valores paradigmáticos que darão sustentação a uma compreensão mais refinada de uma determinada problemática. É neste aspecto que defendemos a proposição de que a relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade é de convergência, de confluência e de complementaridade e não de divergência e homogeneização.

Paviani (2014, p.23) tem razão quando diz que "a interdisciplinaridade não têm o objetivo de controlar arbitrariamente as ciências ou as disciplinas", mas sim olhar o "entre", buscando o comum entre as partes para retroalimentá-las com o novo integrado. Desta forma, ressaltam Freire; Tosta e Pacheco (2015, p.276), "a interdisciplinaridade aproxima as disciplinas provocando a troca lógico-epistemológica, metodológica e sócio institucional pela busca de soluções para os problemas complexos de pesquisa".

A ideia de um conhecimento interdisciplinar não pode ser interpretada como "uma síntese de ordem filosófica dos saberes especializados" (FREIRE; TOSTA; PACHECO, 2015, p.277). Interpretar a interdisciplinaridade desta forma poderia resultar num regresso metafísico de compreensão do conhecimento, indesejável num cenário marcado pela

complexidade e pluralidade. Ao contrário dessa perspectiva, a interdisciplinaridade poderia ser vista tanto como processo quanto como produto de um diálogo produtivo entre as disciplinas: o conhecimento interdisciplinar compreendido como produto possibilita identificar semelhanças e diferenças das partes que constituem o conhecimento das distintas disciplinas; como processo significa reconhecer seu potencial de produzir integração entre diferentes opiniões, teorias, métodos, práticas, técnicas em prol do enfrentamento de problemas incompreendidos no âmbito interno de uma disciplina.

O conhecimento interdisciplinar não pode ser visto como um fim em si mesmo, como uma teleologia ou como uma solução definitiva para a fragmentação do saber provocado pelo excesso de especialização e disciplinarização do saber. Conforme nos adverte Paviani (2014, p.7), a interdisciplinaridade "pode se tornar um mal-entendido, especialmente quando é assumida como uma meta ou solução absoluta e autônoma, anulando totalmente a existência das disciplinas". Ao contrário dessa postura, a interdisciplinaridade deve ser vista como um processo de construção, abertura, diálogo, interação (metodológica, epistemológica e ética) entre os sujeitos que dominam as distintas disciplinas.

Sobre este aspecto Paviani (2014, p.7-8) é enfático ao afirmar que "a verdadeira interdisciplinaridade é uma defesa das disciplinas e não a sua eliminação", pois além de possibilitar a articulação dos saberes, "oferece a compreensão, o limite e a função exata e adequada das disciplinas". Em outros termos, as disciplinas compreendem melhor seu próprio estatuto epistêmico, seus limites e alcances, suas problemáticas de investigação, suas potencialidades investigativas quando assumem uma perspectiva interdisciplinar, o que não implica anular-se enquanto disciplina.

Seguindo os passos de Paviani (2014), podemos dizer que não seria desejável que as disciplinas fossem eliminadas com a justificativa que produziram o fatiamento da realidade e foram responsáveis pela fragmentação e instrumentalização do conhecimento. Projetos e iniciativas que se justificam nestes termos e que apressadamente eliminam estruturas curriculares definidas por disciplinas, acabam fracassando na efetivação de sua realização.

Trabalhar a interdisciplinaridade na escola, na universidade ou no exercício profissional exige rigor, planejamento, articulação, compreensão epistemológica, detalhamento metodológico e, acima de tudo, sujeitos interdisciplinares. Conforme ressalta Paviani (2014, p.18) "a interdisciplinaridade não é um fim que deva ser alcançado a qualquer preço, mas uma estratégia, uma razão instrumental, uma mediação entre a unidade e a multiplicidade, entre as partes e o todo". A interdisciplinaridade não estará se realizando na escola, na universidade ou no exercício profissional por uma imposição ou determinação

legal. Não basta que se diga que uma determinada atividade ou a forma como se desenvolve certos procedimentos são de caráter interdisciplinar.

Nesse sentido, torna-se um discurso retórico e estéril quando alguém quer convencer que somente a interdisciplinaridade pode enfrentar os problemas do conhecimento ou a fragmentação da disciplinarização, pois resultaria numa simplificação do entendimento da própria interdisciplinaridade. "A simplificação do fenômeno da interdisciplinaridade", como adverte Paviani (2014, p.18-19), "além de destituí-la de seu caráter de complexidade e de espaço de emergência, a reduz a uma moda, a um mito, a um *slogan* pedagógico, a um obstáculo para o verdadeiro entendimento das ciências e suas disciplinas".

Talvez esteja nesta simplificação denunciada por Paviani (2014) e na vulgarização apontada por Pombo (1994) que a interdisciplinaridade, apesar de estar tão presente nas legislações educacionais e pronunciada com tanto entusiasmo nos discursos pedagógicos, ainda não conseguiu se efetivar enquanto experiência formativa eficaz. Fala-se muito em interdisciplinaridade, mas pouco acontece de prática interdisciplinar.

4. Considerações finais

Após esta abordagem sobre a interdisciplinaridade, seus conceitos e suas práticas no contexto da formação continuada de professores, **c**oncordamos com Flickinger (2007, p.124-125) quando diz que "está se intensificando o debate em torno da possível reconstrução de pontes entre as disciplinas" e de que tal debate, "serve de prova para mostrar a consciência avançada dos interlocutores no que se refere ao reconhecimento dos limites de validade dos conhecimentos disciplinares". Ao mesmo tempo a frequência e contundente tematização da interdisciplinaridade "dá a impressão de revelar um certo desamparo quanto ao manejo do conflito entre o desejo de garantir a autonomia da disciplina e a experiência de depender da cooperação com outras áreas para resolver os próprios problemas".

De qualquer forma, promover o debate interdisciplinar tem um saldo positivo, pois, conforme reforçado por Flickinger (2007), "mostra-nos cada vez mais que ao avesso dos avanços e conquistas das disciplinas particulares vem aumentando a pressão de encontrar formas adequadas de integrar as diferentes áreas do conhecimento", possibilitando nesta forma "a autorreflexão sobre os próprios olhares" e com isso "entender os pressupostos imprescindíveis para qualquer cooperação interdisciplinar eficiente". Teremos mais chances

de avançar na direção de uma interdisciplinaridade produtiva se compreendermos o "fundamento hermenêutico implícito" que a sustenta.

As considerações de Flickinger (2007) nos instigam a revisitar nossos discursos e práticas rotuladas de "interdisciplinares". No que tange à formação continuada de professores, "entender os pressupostos" pode se mostrar um antídoto para evitar que a própria palavra interdisciplinaridade seja vulgarizada e empobrecida pelo uso abusivo. Como destaca Paviani (2014, p.19) "o conceito de interdisciplinaridade exige um permanente esforço racional e crítico", pois "não existem fórmulas nem modelos de interdisciplinaridade" e torna-se um discurso vazio "afirmar que a interdisciplinaridade envolve integração dos educadores, interação das disciplinas" e tantas outras prescrições e indicativos metodológicos, "se não se explicita em que consiste essa integração e de que modo essa interação é viabilizada".

Discursos apaixonados, voluntarismo, intensões e desejos não são suficientes para um trabalho de resultados, pois "as atividades interdisciplinares não se limitam a estabelecer arranjos e justaposições externas". Um processo interdisciplinar consistente, produtivo, propositivo exige "procedimentos detalhados e coerentes, que atingem a estrutura lógica dos programas de pesquisa e de ensino", as práticas cotidianas de sala de aula e, principalmente, as atitudes dos sujeitos interdisciplinares.

Todas estas reflexões, ponderações e provocações reforçam uma vez mais as constatações de Fávero e Tonieto (2010, p.19) quando dizem que "a formação docente tornou-se 'problemática de investigação' de muitas pesquisas" e de que ao tornar-se objeto de investigação, a formação docente deu surgimento a uma "diversidade de teorias e práticas pedagógicas cujas preocupações geraram uma pluralidade de concepções que valorizam a experiência vivida dos profissionais da educação e ressaltam a centralidade da formação docente no debate das políticas educacionais". Longe de oferecer receitas, respostas ou soluções para os problemas educacionais nos distintos âmbitos e níveis, a interdisciplinaridade na formação continuada de professores se apresenta como um instigante campo de investigação, questionamento e problematização das concepções que temos de ensino, aprendizagem, conhecimento e experiência educativa.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO *et al*. Interdisciplinaridade: concepções de professores da área ciências da natureza em formação em serviço. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 2, p. 277-289, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. *Educar o Educador:* reflexões sobre a formação docente. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2010.

_____. O lugar da teoria na pesquisa em política educacional. In: *Anais do I Encontro* **Latinoamericano de Professores de Política Educacional**. Guarulhos – SP, 2015.

FAZENDA, Ivani C. A. *Práticas Interdisciplinares na Escola***.** Ivani Catarina Arantes Fazenda, coordenadora. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Interdisciplinaridade***:* história, teoria e pesquisa. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2011.

FLICKINGER, Hans-Georg. O fundamento hermenêutico da interdisciplinaridade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (orgs.). *I***novação e interdisciplinaridade na Universidade**. Porto Alegre: Edipucrs,, 2007, p.123-138.

FREIRE, Patrícia de Sá; TOSTA, Kelly Cristina Tonani; PACHECO, Roberto Carlos dos Santos. Práticas para criação do conhecimento interdisciplinar: caminhos para inovação baseada em conhecimento. In: PHILIPPI JR., Arlindo; FERNANDES, Valdir (orgs.). **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa**. Barueri/SP: Manole, 2015, pp.261-290.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JANTSCH, A. P. & BIANCHETTI, L. (Orgs.) **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. In: **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**. Nº 73, 08/2005.

MARTINO, Luiz C; BOAVENTURA, Katrine T. O Mito da Interdisciplinaridade: história e institucionalização de uma ideologia. In: **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação.** Brasília, v.16, n.1, jan./abr. 2013.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade*: conceitos e distinções. 3 ed. Caxias do Sul: Educs, 2014.

POMBO, Olga. A interdisciplinaridade como problema epistemológico e exigência curricular. *Inovação*, v.6, n.2, p.173-180, 1993.

_____. **A interdisciplinaridade***:* reflexão e experiência. Porto: Texto, 1993.

_____. **Interdisciplinaridade**: ambições e limites. Lisboa: Relógio D'água, 2004.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO: ENTRE SABERES E FAZERES

Jerônimo Sartori[1]

Resumo: O estudo da temática "O coordenador pedagógico: entre saberes e fazeres", resulta da reflexão crítica do projeto de Extensão "Formação continuada de coordenadores pedagógicos", ocorrido no *Campus* Erechim, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), tendo como objetivo "compreender os modos como a ação dos coordenadores pedagógicos contribui para a formação continuada dos docentes que atuam na escola de educação básica", considerando que o coordenador atua junto aos docentes, mediando o planejamento e a reflexão da prática pedagógica. A crítica sobre as ações da formação continuada de docentes, não é tarefa fácil, considerando-se discursos e observações em relação ao ato de coordenar e de ter o ambiente escolar como formativo dos professores. As edições (2012, 2013, 2014) do referido curso, mobilizaram coordenadores em busca de aperfeiçoamento para o setor pedagógico pouco assistido em formação continuada. O ato de coordenar os processos pedagógicos na escola é desafiador, haja vista as dificuldades encontradas pelos professores na sala de aula, o que requer do coordenador construir alternativas para enfrentar dificuldades e resistências entre os professores. O processo formativo em serviço foi revelador do fortalecimento da concepção de educação, ensino, aprendizagem, especialmente, por melhorar a compreensão da função e das atribuições dos coordenadores pedagógicos.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Formação continuada. Prática pedagógica.

Resumen: El estudio de la temática "El coordinador pedagógico: entre saber y hacer", resulta de la reflexión crítica del proyecto de Extensión "Formación continuada de coordinadores pedagógicos", ocurrido en el *Campus* Erechim, Universidad Federal de la Frontera Sur (UFFS), teniendo como objetivo "comprender los modos como la acción de los coordinadores pedagógicos contribuye a la formación continuada de los docentes que actúan en la escuela de educación básica", considerando que el coordinador actúa junto a los docentes, mediando la planificación y la reflexión de la práctica pedagógica. La crítica sobre las acciones de la formación continuada de docentes, no es tarea fácil, considerando discursos y observaciones en relación al acto de coordinar y de tener el ambiente escolar como formativo de los profesores. Las ediciones (2012, 2013, 2014) de dicho curso, movilizaron a coordinadores en busca de perfeccionamiento para el sector pedagógico poco asistido en formación continuada. El acto de coordinar los procesos pedagógicos en la escuela es desafiante, teniendo en cuenta las dificultades encontradas por los profesores en el aula, lo que requiere del coordinador construir alternativas para enfrentar dificultades y resistencias entre los profesores. El proceso formativo en servicio fue revelador del fortalecimiento de la concepción de educación, enseñanza, aprendizaje, especialmente, por mejorar la comprensión de la función y de las atribuciones de los coordinadores pedagógicos.

[1] Doutor em Educação: Universidade: Teoria e Prática pela UFRGS. Professor Adjunto III da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim. Coordenador do Mestrado Profissional em Educação (PPGPE). E-mail: jetori55@yahoo.com.br.

Palabras clave: Coordinador Pedagógico. Formación continua. Práctica pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A educação básica constitui-se no núcleo essencial do direito à educação, representando o passo inicial na jornada dos processos formativos e do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a universalização da educação básica traz grandes desafios à escola e, consequentemente, aos docentes. A democratização do acesso à educação básica se entrecruza com as sucessivas mudanças sociais, que se materializam com a elevação da densidade demográfica e com a reorganização das instituições e dos espaços sociais. O direito à educação é o meio indispensável para alcançar o principal objetivo da escolarização, que é o aprendizado. Frente a isso, espera-se que os professores sejam formados para fortalecer a construção dos saberes científicos e tecnológicos, bem como, dos valores morais e éticos.

À escola que visa cumprir com o seu papel social, é indispensável um reordenamento em sua organização e em seu funcionamento, considerando as crises e os conflitos que se evidenciam no meio social. A complexidade que perpassa o ambiente escolar requer a revisão dos papéis dos diferentes setores e atores que estruturam as diferentes comunidades escolares. Ao considerar as problemáticas que se entrecruzam no espaço escolar, anuncio que o coordenador pedagógico é o foco desta reflexão, tendo em vista a relevância de sua ação junto aos seus pares na escola.

Considerando os múltiplos fazeres que se enlaçam à natureza da função e da atuação do coordenador pedagógico, é fundamental que ele dinamize o processo educativo, dando ênfase à execução do projeto político-pedagógico da escola. Para isso, a ação do coordenador pedagógico precisa de significado e de sentido, haja vista que sua atuação não dispensa que as ações sejam planejadas, executadas e avaliadas de forma solidária, colaborativa, participativa. O ato de coordenar a ação de maneira coletiva, envolvendo o conjunto dos docentes, funcionários, estudantes e pais, fortalece as relações pedagógicas, requerendo a revisão dos olhares que se têm acerca da função da escola.

É essencial considerar as dificuldades que emergem **no** e **do** cotidiano escolar e que precisam da intervenção/mediação do coordenador. Entretanto, há situações em que o coordenador pedagógico se vê impotente e, mais que isso, sem alternativas para o encaminhamento das diferentes situações-problema que emergem no meio escolar. Frente a isso, é imprescindível viabilizar alternativas ao coordenador pedagógico, para que o mesmo realize sua formação continuada, para poder agir com eficiência e presteza, (re)definindo os

encaminhamentos de forma coletiva no espaço da escola.

Pensar a formação continuada, enlaçada ao trabalho pedagógico na escola, representa um desafio aos coordenadores pedagógicos, principalmente no que tange à organização da orientação didático-pedagógica referente ao seu próprio exercício profissional, junto aos seus pares. É necessário, pois, criar estratégias para construir caminhos voltados à formação continuada dos professores no espaço da própria unidade escolar. Para isso, é essencial compreender o mundo em suas multifaces, capacitando-se para ser sujeito e agente **no** e **do** processo histórico, bem como das mudanças socioeducativas e sociopolíticas.

Na perspectiva de auxiliar o sujeito pedagógico que orienta a organização do processo pedagógico na escola, nos anos de 2012, 2013 e 2014, desenvolveu-se o curso de formação continuada, modalidade de Extensão, para os coordenadores pedagógicos pertencentes à região de abrangência do *Campus* Erechim - UFFS, buscando junto aos coordenadores refletir e reorganizar os seus *quefazeres*. Do processo vivenciado no curso de Extensão, é que alimento o projeto investigativo "O coordenador pedagógico e a formação continuada do professor: limites e possibilidades", por meio do registro dos debates, das experiências, das preocupações, dos desafios, evidenciados pelos coordenadores. Cabe destacar que o principal objetivo desta pesquisa é "investigar os modos como a ação dos coordenadores pedagógicos contribui para a formação continuada dos docentes que atuam na escola de educação básica".

Nesta reflexão trago alguns elementos que considero significativos, porque os mesmos provêm da avaliação[2] realizada pelos coordenadores ao finalizar cada uma das edições do curso de Extensão[3], totalizando 60 horas em cada uma das edições. Ao realizar esta análise crítico-reflexiva, busco o distanciamento necessário, em virtude de ter sido o protagonista da elaboração e da execução da proposta de extensão, vinculada diretamente à atividade investigativa. O objetivo principal deste texto é o de aportar alguns dos indicativos que evidenciam a relevância deste processo formativo em serviço aos coordenadores pedagógicos.

2 A PERSPECTIVA TEÓRICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A prática dos coordenadores pedagógicos nas escolas de educação básica necessita de

[2] Ao final do curso de Extensão foi solicitada uma avaliação, por meio de um formulário, contendo cinco questões que foram respondidas pelos coordenadores pedagógicos.

[3] Edições 2012; 2013; 2014 – totalizando com a formação continuada em serviço de 78 coordenadores pedagógicos.

embasamento teórico, o qual pode ser aprimorado em um processo de formação permenente em serviço. Entendo, pois, que a própria prática dos coordenadores pedagógicos necessita abrir espaços para debates e reflexões sobre as diferentes questões, que interferem na ação coordenadora e na prática pedagógica dos docentes na escola de educação básica.

A atuação do coordenador pedagógico, tomada como objeto de reflexão-ação, precisa considerar a repercussão social de seu trabalho e as preocupações no que tange à formação continuada do professor, bem como ao processo de planejamento e avaliação das práticas pedagógicas na educação básica. De acordo com Garrido (2009, p. 9),

> Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre o contexto escolar em que atuam. [...] ao promover constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas.

A formação continuada de educadores requer uma concepção mais apurada do que se entende por educação, por ensino e por aprendizagem, sem o que o processo formativo poderá tornar-se sem sentido. Entendo que a formação é algo que se entrecruza com a produção de sentidos e de significados acerca da práticas vivenciadas – experimentadas no dia a dia da escola. Na visão de Placco e Silva (2009), a formação continuada caracteriza-se com um processo multidimensional, eivado pela complexidade, por isso, ganha materialidade em diversos espaços, não somente em treinamentos e/ou cursos. Nesse sentido, atribui-se ao espaço escolar a condição de *locus* apropriado ao debate das inquietações que perpassam a cotidianidade do fazer didático e pedagógico dos docentes, motivando a vivenciar a docência com toda a sua potencialidade de produzir conhecimentos por meio das práticas pedagógicas.

O contexto social contemporâneo se configura como contraditório, problemático, permeado por valores e contravalores que se materializam na escola através das relações entre os instituídos: diretor-coordenador, coordenador-professor, professor-aluno. Em face disso, o corpo docente é o principal foco do trabalho do coordenador pedagógico, tendo em vista que é o professor em sala de aula, por meio de sua prática pedagógica, o protagonista da mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. A ação coordenadora é fundamental para proceder o auxilio aos docentes, para que estes façam o enfrentamento à complexidade que aflora diuturnamente na sala de aula. A criação de alternativas para a resolução dos problemas cotidianos e para a articulação da teoria com a prática precisa ser construída no coletivo de

cada unidade escolar.

Refencio, com base em Garrido (2009), que a ação formadora, articuladora e transformadora é revestida de complexidade e de inúmeros desafios, sendo que os encaminhamentos devem ser produzidos por meio do diálogo, da troca de ideias, da participação. A mudança na prática pedagógica requer predisposição para a reflexão, ela não se faz pela mera adoção de técnicas, de utilização de novos programas, de substituição de um método e/ou modelo por outro. Para Garrido (2009, p. 10),

> Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas [...]. significa alterar valores e hábitos [...]. mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e a hierarquia do sistema escolar), originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. [...] Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda a cultura organizacional.

A citação evidencia a necessidade de mudanças na cultura organizacional da escola, tendo em conta que o objeto da ação docente é o discente, ou seja, o ser humano. Com base em tal premissa, de que forma os saberes dos coordenadores pedagógicos e a formação continuada dos professores podem imprimir as marcas do ser humano nos estudantes? Entendo que as marcas do ser humano se explicitam nas relações interpessoais, principalmente quando o professor consegue mover-se com equilíbrio, entrecruzando suas ações profissionais com as ações movidas pela participação social. Conforme Imbernón (2011, p. 44), a formação profissional docente "deveria envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber inteletual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações".

Para conhecer e compreender o processo ensino-aprendizagem, é indispensável prestar atenção à epistemologia que sustenta a ação do coordenador e do docente, considerando as singularidades do aluno, as possibilidades de evolução no processo da aprendizagem. Ao conhecer as demandas dos estudantes, suas expectativas e potencialidades, é fundamental adequar o trabalho educacional por intermédio de ações colaborativas, que favoreçam a formação de cidadãos conscientes, com conhecimentos e habilidades indispensáveis a sua inserção no meio social. Nessa perspectiva, "quando a organização do cotidiano escolar permite o encontro dos professores para socializar as experiências profissionais e dialogar sobre os processos de aprendizagem dos alunos, a escola torna-se uma instituição aprendente" (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 54).

Na atualidade, cabe ressaltar que o trabalho do coordenador pedagógico representa uma nova prática na instituição escolar, não havendo acúmulo significativo de experiências, tampouco professores capacitados para assumir esta função na escola (GARRIDO, 2009). O trabalho do coordenador pedagógico na escola é imprescindível, tendo em vista que os professores convivem com dilemas e indagações plurais, no que tange ao ato de ensinar e de aprender. Nesse sentido, há bons resultados de pesquisas educacionais, apontando para a necessidade de redimensionamento das práticas pedagógicas, que se desenvolvem nas instituições escolares. Para isso, é fundamental que os professores, de maneira geral, se mantenham em contínuo processo reflexivo-crítico acerca de sua própria prática, pois, conforme Freire (1996, p. 43-44), "é refletindo criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática".

Nesse encadeamento, o processo educativo formal nem sempre pode ser tratado como alguns teóricos e técnicos propagam, pois, não basta elaborar propostas bem fundamentadas para mudar paradigmas, há que se considerar toda a cultura docente construída, que legitima a paisagem estampada no cotidiano das práticas escolares. Ao examinar a prática educativa, é necessário reconhecer crítica e conscientemente as razões que fazem com que o docente aja de uma ou de outra maneira. Nisso corrobora Sartori (2013, p. 165), ao realçar que "[...] a prática pedagógica, na condição de uma prática social, concretiza-se tanto nas condições materiais como nas sociais, e, por isso, o agir humano tende a reproduzir as bases sociais e materiais do contexto real".

A busca por novos paradigmas teóricos e pedagógicos para a prática de sala de aula dá destaque às propostas embasadas num processo didático, em que o professor não se limite a ser mero repassador de conhecimentos, mas mediador, problematizador, desafiador. Para tanto, é indispensável que o coordenador pedagógico construa alternativas para planejar e conduzir os processos pedagógicos embasados no princípio da contextualização e da problematização, de modo que o professor fortaleça a relação entre os saberes do cotidiano dos estudantes e os saberes curriculares. A prática dialógica, indicada por Freire (1981), representa o potencial para desenvolver a consciência crítica e para aprimorar o exercício da cidadania.

Por fim, referencio que "o maior ganho do trabalho do coordenador ocorre quando ele deixa de ser o ensinante para se tornar o aprendente na ação conjunta com os professores, quando aposta na liberdade de ação dos professores delineada pela definição conjunta dos

rumos do trabalho da escola" (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 54). Isso indica que é possível contribuir para compreender e explicitar a dimensão pedagógica no próprio ato de coordenar as ações educativas no espaço escolar, bem como, para a configuração de processos de formação continuada aos professores, favorecendo a democratização da educação e o êxito do processo ensino-aprendizagem.

3 O ATO DE COORDENAR: DOS DIÁLOGOS ENTRE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Neste tópico cabe destacar que o texto resulta de uma análise das "falas" a partir dos encontros realizados nos anos de 2012, 2013 e 2014 no curso "Formação continuada de coordenadores pedagógicos", envolvendo coordenadores de escolas de educação básica da região de abrangência do *Campus* Erechim – UFFS. Nessa reflexão, foram considerados os aspectos eminentemente qualitativos, tendo em vista que a natureza da análise vincula-se às dimensões epistemológica, teórica e social. Entendo que uma abordagem de natureza qualitativa traz em sua essência a necessidade de realizar uma observação participante, considerando que os sujeitos estão **na** e **para** a ação teórico-prática.

Em uma análise qualitativa, os procedimentos metodológicos não são estáticos, ou seja, regem-se pela flexibilidade, considerando a perspectiva da dialética, tendo em vista que os diferentes lugares constroem e produzem cidadãos singulares, sendo indispensável considerar que cada sujeito é *persona* distinta, recebendo influências do meio, pela interação social e cultural praticada em seus lugares de origem e de inserção. No ato de (re)pensar aspectos relacionados ao "coordenador pedagógico e a formação continuada do professor: limites e possibilidades", considero as multifaces dos processos pedagógicos, procurando desvelar as nuances que perpassam a atuação do coordenador pedagógico e a formação continuada dos professores. Também, busco compreender as práticas coordenadoras que limitam a relação de pertença ao seu campo profissional, social e ao mundo do trabalho. Desse modo, o procedimento analítico-descritivo assenta-se na orientação e reflexão sobre as "falas" que retratam o dia a dia dos coordenadores na escola.

A tarefa de analisar e refletir sobre os processos que envolvem a educação formal é sempre um exercício que requer esforço intelectual, porque possibilita condições para produzir conhecimento para o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos sujeitos envolvidos. Na atualidade, o ato de analisar representa uma maneira de "[...] envolver-se na

crítica e na reinvenção do conhecimento, de forma a, efetivamente contribuir para o desenvolvimento sócio-histórico, [...]" (SARTORI, 2013, 210).

Ao proceder o recorte neste processo formativo/investigativo, ocorrido por meio da observação e dos registros realizados em um projeto de formação continuada para coordenadores pedagógicos, destaco alguns achados que considero representativos. Os diálogos publicizados, por ocasião dos debates e das exposições no decurso das atividades do curso de Extensão, evidenciam que houve aperfeiçoamento acerca do entendimento de como os coordenadores pedagógicos contribuem para a formação continuada dos docentes na escola de educação básica. Diante disso, permito-me depreender dos discursos dos coordenadores que há diferentes olhares no que tange aos significados e aos sentidos atribuídos ao ato de coordenar/dinamizar o processo didático-pedagógico no cotidiano da escola.

As vozes dos coordenadores anunciam que eles realizam intervenções, que desvelam algumas das interfaces acerca das concepções de formação continuada, que aparecem nos comentários entre o corpo docente da escola. No processo de formação continuada dos professores na escola, os coordenadores anunciam a utilização de diferentes estratégias em suas ações, buscando despertar interesses e (re)pensar procedimentos de intervenção pedagógica em sala de aula. Entendem que o papel que exercem como coordenadores pedagógicos na covivência diária com os docentes, permite conhecer melhor seus pares, considerando seus comportamentos, atitudes, posturas, procurando detectar necessidades e dimensionar limitações.

Os debates expressaram o entendimento de que a ação coordenadora necessita acontecer **com** e não **para** os docentes, sob pena de o coordenador tronar-se um "apagador de incêncios", um mero ativista. No processo reflexivo, realizado a partir das falas e dos registros realizados no curso de Extensão, várias alternativas foram fomuladas para o fortalecimento da identidade do coordenador e para reafirmar a importância desta função no cotidiano escolar, mas a que ganhou notoriedade foi a de criar **polos** para reuniões mensais de estudo entre os próprios coordenadores pedagógicos. Tal indicativo aponta que houve melhora na compreensão que o próprio coordenador pedagógico tem de si como dinamizador do processo pedagógico na escola, juntamente com o coletivo de professores.

Os professores, segundo os coordenadores, concebem o serviço da coordenação pedagógica no âmbito escolar como importante e indispensável. Importante e indispensável porque possibilita aos docentes terem um ponto de apoio para a organização e o desenvolvimento da docência. Há docentes que entendem que a ação coordenadora necessita reforçar a formação continuada no espaço da própria escola, dialogando e produzindo

encaminhamentos no coletivo de cada unidade escolar. Existe, também, entre alguns professores aqueles que vinculam a ação do coordenador como um trabalho eminentemente técnico e burocrático, o que causa reações negativas e resistências aos encaminhamentos, mesmo que tenham sido produzidos no coletivo.

Isso se deve ao fato de que os professores têm dificuldades em ver a escola como um espaço de sua própria formação continuada, um espaço de autonomia para a tomada de decisões A visão geral dos docentes é de que a formação continuada acontece em cursos e treinamentos; eles não veem os espaços das reuniões pedagógicas, dos conselhos de classe, entre outros, como espaços de formação continuada. Contudo, fica o desafio aos coordenadores pedagógicos em organizar os docentes da escola em grupos, com vistas a realizar estudos relevantes acerca das questões pedagógicas, bem como de planejar, executar e avaliar em conjunto todas as ações concretizadas no âmbito escolar.

Os diálogos estabelecidos no curso de Extensão "Formação continuada de coordenadores pedagógicos", bem como os registros realizados, evidenciaram preocupações, angústias, anseios, crenças, valores, entre outros. Disso, depreendo que são atribuídos sentidos: às relações interpessoais e suas influências no meio escolar; ao papel do coordenador pedagógico, visto como mediador no processo de planejamento e desenvolvimento da práxis; à formação continuada em serviço; à articulação do trabalho docente com aquilo que está estabelecido no projeto político-pedagógico da escola.

O gestor pedagógico, por sua vez, tem papel fundamental no auxílio à organização e ao desenvolvimento do processo educativo formal. É fundamental que o coordenador, como articulador no contexto escolar vincule a sua prática às demandas do processo ensino-aprendizagem, estabelecendo uma relação direta com os professores, agindo em parceria, tanto na organização como na execução e na avaliação do que é planejado na escola. Coordenador e docentes necessitam atuar conjuntamente, a julgar que a práxis é elemento primordial nas relações que se estabelecem entre coordenador e professor, por isso, a relevância do trabalho coletivo, que busque o envolvimento e a participação de todos. Conforme Pimenta (1993), se a escola pretende fortalecer o processo de humanização do aluno-cidadão, que tenha consciência de si no mundo, que saiba interpretar e ler criticamente o mundo em que se insere para transformá-lo, não pode ser por meio de um ensino fragmentado e descontextualizado.

Nessa perspectiva, então, é que o coordenador como sujeito e agente de transformação, pode potencializar o trabalho coletivo, enfrentando os desafios de seu contexto, com propostas reais para os sujeitos reais (docentes, discentes, funcionários, pais e

alunos) inseridos na comunidade escolar. O diálogo e a problematização são elementos potencializadores da mediação que precisa ser estabelecida com o grupo de professores, no que tange aos conhecimentos necessários à prática da docência. É indispensável ter a consciência da necessidade de obter conhecimentos sobre a docência para atender o aluno "real" e para avançar nas práticas que se concretizam em sala de aula.

A despeito disso, tanto os limites como as possibilidades do agir do coordenador pedagógico na escola foram destacados como potenciais para a reorganização das ações e dos procedimentos teórico-metodológicos. Tal premissa me permite compreender que a formação continuada propiciou aos coordenadores crescimento profissional. Neste processo de articular e intervir nas questões pedagógicas, é fundamental que a formação continuada seja uma constante no *quefazer* dos coordenadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este recorte, ainda que provisório, merece algumas ponderações, tendo em vista que a escola apresenta-se com um espaço perpassado pela complexidade gerada pelas sucessivas mudanças, demandando novos desafios aos educadores. Nesse encadeamento, é fundamental que o coordenador pedagógico, sujeito desta reflexão, na condição de articulador e líder na unidade escolar, agregue às suas práticas as aprendizagens que fundamentem a sua atuação no campo pedagógico. Contudo, é essencial que a experiência construída em sua trajetória profissional, tanto na formação inicial como na continuada, com o tempo, torne-se restritiva em função da dinâmica das mudanças e das problemáticas que emergem diuturnamente na escola e no meio social, requerendo do coordenador pedagógico atualização permanente.

O coordenador como agente político e social não pode restringir suas ações apenas ao que se vivencia na escola, considerando-se que as mudanças sociais acontecem de forma acelerada e contínua, desse modo, a escola necessita acompanhar esta dinâmica das mudanças. Nesse sentido, a formação continuada em serviço e coordenada internamente na escola, é relevante para o cumprimento das atividades previstas no projeto político-pedagógico e/ou nos programas escolares, bem como, para auxiliar os docentes no enfrentamento aos desafios que emergem no dia a dia da escola. A formação continuada dos coordenadores é válida, por oportunizar momentos reflexivos a respeito de sua própria prática e, por extensão, às práticas desenvolvidas pelos docentes na escola.

No que refere à dinamização do processo pedagógico no espaço escolar, é necessário estar atento aos fatos e fenômenos que se entrecruzam no contexto; às novas tecnologias da

comunicação e da informação; à produção de novos conhecimentos, pois trazem consigo a emergência de novos paradigmas. As questões da realidade social que adentram os muros da escola trazem aspectos relacionados à cultura e aos costumes dos seres humanos, que vivem e convivem em determinado ambiente social, o que requer atenção e consideração por parte da escola e dos professores. A despeito disso, nas falas dos coordenadores fica claro que esses buscam alternativas diversificadas para estimular os docentes a criarem situações de ensino, em que se explicite a articulação entre a prática social vivenciada pelos estudantes e os conhecimentos curriculares ensinados.

Cabe-me realçar que alguns coordenadores pedagógicos manifestaram suas angústias e preocupações em relação à dinamização do processo pedagógico na escola, tendo em vista as condições de trabalho vivenciadas em seu espaço, principalmente pela falta de recursos humanos (professores e funcionários). A escassez de recursos humanos, muitas vezes, remete o coordenador a desenvolver atividades pontuais, tais como: substituir professores em suas faltas; atender pais; controlar o fluxo de pessoas que circulam na escola; acompanhar estudantes ao posto de saúde, entre outras, faltando-lhe tempo para dedicar-se àquilo que realmente faz parte das suas atribuições na unidade escolar. As críticas ao modo como os coordenadores atuam têm desencadeado reflexões e análises, que potencializam a reivindicação por condições de trabalho adequadas para este profissional da educação. Também, emergiram algumas evidências, indicando que a ação coordenadora se caracteriza por ações burocráticas e pontuais, ficando à margem a possibilidade de planejar e agir coletivamente em favor da melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Sem dúvida, as razões de ainda existirem coordenadores que atuam de forma burocrática e técnica, se explicam por meio do processo histórico, considerando a forma de como os especialistas em educação[4] foram inseridos nos sistemas de ensino e nas escolas. Tendo em vista que toda a prática pedagógica, seja do coordenador ou do docente, não é neutra, é fundamental superar as práticas "tradicionais", contextualizando-as para o momento presente. Entendo que a ação coordenadora no ambiente da escola precisa articular dialeticamente teoria e prática, ou seja, desenvolver suas ações com base na metodologia da práxis.

As observações, análises, críticas e reflexões sobre a realidade escolar, o trabalho docente, desafiam o coordenador pedagógico a aprimorar a sua experiência profissional, para

[4] Especialistas em Educação: Administradores educacionais, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. No caso, o Supervisor Escolar, atualmente, em nossa região, denominado de Coordenador Pedagógico, traz a marca histórica de uma prática burocrática, reducionista e técnica. Prática esta criticada por ser reprodutora do *status quo* e promovedora da separação entre teoria e prática.

despertar entre a comunidade escolar o interesse e o compromisso com a escola, com o ensino e com a aprendizagem. Enfatizo, então, que a formação continuada dos coordenadores é algo relevante, pois, proporciona a sustentação aos princípios de um trabalho colaborativo, participativo e solidário. O tempo destinado à formação continuada é um tempo em que emergem apreensões, medos, receios, contudo, impulsiona na busca de saídas, na organização de situações que possibilitem enfrentar a insegurança e as dificuldades na relação com os professores e destes com os alunos.

Entendo que a prática da coordenação pedagógica pode contribuir para que os profissionais da educação conheçam melhor seus pares, ampliem a sua visão acerca da realidade do cotidiano escolar, reconheçam a importância da gestão democrática na escola, percebendo e percebendo-se como atores pedagógicos, políticos e sociais. Também, no coletivo com seus pares na instituição possam debater, problematizar e encaminhar proposições, que auxiliem os professores a aperfeiçoarem sua atuação em sala de aula, reconstruindo caminhos e procedimentos metodológicos, revendo critérios de avaliação. Desse modo, ressalto que a autêntica vanguarda tem origem no processo de organização interna de cada escola, em que o coordenador comprometido com uma educação emancipatória precisa empenhar seus esforços para agregar forças potencializadoras do ato pedagógico dos docentes.

Nesse sentido, é indispensável que o coordenador estabeleça **com** e **entre** seus pares relações interpessoais e pedagógicas respeitosas, o que não é tarefa fácil, requer equilíbrio emocional, discernimento, pré-disposição à escuta e paciência pedagógica. Ou seja, "para atuar como mediador é preciso se apropriar de conhecimentos sobre o grupo e o contexto de atuação das pessoas do grupo, da própria escola, com suas políticas, propostas e atores que dela participam" (PLACCO; ALMEIDA, 2010, p. 52). O coordenador pedagógico, dessa maneira, transita pelas múltiplas relações que se estabelecem entre os diferentes segmentos da comunidade escolar (direção, professores, funcionários, alunos e pais), necessitando rever continuamente a sua prática mediadora, principalmente, no que se refere à(s) forma(s) de como se relaciona com o outro.

Nesse enlaçamento, ressalto que coordenadores e professores no ambiente escolar necessitam trabalhar conjuntamente, tendo em vista que a tarefa essencial do coordenador está vinculada ao atendimento à prática docente. A despeito disso, o coordenador necessita construir situações e condições para desenvolver programas de formação continuada no espaço da própria escola, espaço esse relevante pelo conhecimento que o coordenador tem dos seus pares, o que favorece a mediação no processo de planejamento e da prática pedagógica.

Então, ao coordenador que se propõe planejar e implementar um processo de formação continuada de docentes na própria escola necessita ter em seu horizonte uma concepção de formação continuada, que considere as demandas e também o fortalecimento das boas práticas já existentes na escola.

Por fim, expresso que a partir da análise crítico-reflexiva sobre a organização e o funcionamento da escola e acerca da função dos profissionais da educação que atuam nesse espaço, é que emerge a necessidade de realçar o papel do coordenador pedagógico. O foco dessas reflexões consistiu na busca da compreensão das possibilidades e dos limites postos ao coordenador pedagógico, tanto para a sua formação continuada, como para desenvolver junto com seus pares processos formativos em serviço. É essencial que o coordenador demarque a priorização e a qualificação daquelas atividades que tratam da formação continuada dos profissionais da educação no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Patrícia R. I. & ARAGÃO, Ana M. F. de. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, Vera Mª N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (orgs.). **O coordenador pedagógico:** provocações e possibilidades de atuação. São Paulo. Ed. Loyola, 2012. p. 37-55.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. de; CHRISTOV, Luiza H. da S. (orgs.). *O* **coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Ed. Loyola, 2009. p. 9-16.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Questões sobre a organização do trabalho na escola.** 16. ed. São Paulo: FDE, 1993.

PLACCO, Vera Mª N. de S. & SILVA, Sylvia H. S. da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. de; CHRISTOV, Luiza H. da S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Ed. Loyola, 2009. p. 25-32.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço**: Da (re)construção teórica e da ressignificação da prática. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2013.

NEUROEDUCAÇÃO: SABERES INTERDISCIPLINARES EM BENEFÍCIO DA APRENDIZAGEM

Luana Fussinger[1]

Rosane de Fátima Ferrari[2]

Resumo: Recentemente, as neurociências vêm sendo definidas como um campo interdisciplinar, ao mesmo passo em que, buscam fazer aproximações com áreas que carecem de suas investigações. Nesse viés, surge a neuroeducação, um campo recente e promissor, que se caracteriza como a ciência do ensino e da aprendizagem, utilizando os conhecimentos das neurociências na educação. Sendo assim, tendo em vista a popularização dos estudos do cérebro, por meio do presente trabalho que, compreendeu método qualitativo e uma pesquisa bibliográfica, buscou-se investigar como os saberes interdisciplinares da neuroeducação podem contribuir para o entendimento da aprendizagem. Diante dos resultados analisados, observa-se, sobretudo, que compreensão da aprendizagem pelo viés das neurociências precisa ser problematizada, questionada e apresentada de maneira clara, considerando a cientificidade que os estudos requerem, para que os professores não só reconheçam a importância das neurociências, mas efetivem-na, dentro das suas reais possibilidades, por meio da prática pedagógica.

Palavras-chave: Neurociências. Neuroeducação. Aprendizagem. Formação de professores.

NEUROEDUCATION: INTERDISCIPLINARY KNOWLEDGE FOR LEARNING BENEFITS

Abstract: Recently, neurosciences have been defined as an interdisciplinary field, whrereas they seek to make approximations with areas that lack their investigations. In this bias arises neuroeducation, a recent and promising field, which is characterized as the science of teaching and learning, using the knowledge of neuroscience in education. In view to the popularization of brain studies, through the present work, which included a qualitative method and a bibliographical research, it was sought to investigate how the interdisciplinary knowledge of neuroeducation can contribute to the understanding of learning. Considering the results analyzed, it is observed, above all, that the understanding of learning from the perspective of neuroscience needs to be needs to be problematized, questioned and presented in a clear way, considering the scientificity required by the studies, so that teachers not only recognize the importance of neurosciences, but they practice it, within their real possibilities, through pedagogical practice.

Keywords: Neurosciences. Neuroeducation. Learning. Teacher training.

[1] Graduada em Pedagogia, pós-graduanda do Curso de Psicopedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen

[2] Graduada em Pedagogia e Psicologia, Especialista e Mestre em Psicopedagogia. Coordenadora do Curso de Pedagogia e Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Frederico Westphalen. Orientadora de Projetos de Iniciação Científica.

1 INTRODUÇÃO

Há uma busca exaustiva no campo das neurociências a respeito de como o cérebro funciona, o que pode ser evidenciado pelos inúmeros estudos que têm sido publicados na área. Da mesma forma, com o advento das novas tecnologias, assim como, de massivos investimentos nas pesquisas neurocientíficas, as descobertas crescentes são amplamente disseminadas e direcionam-se, inclusive, para educação.

Tradicionalmente, as neurociências eram vistas apenas como um ramo da biologia, porém, diante das investigações acerca do cérebro, da mente e do comportamento, a finalidade dos estudos neurocientíficos vem sendo ampliada, tornando-se, cada vez mais, um campo interdisciplinar. É no viés que envolve a intersecção entre as neurociências e educação, que surge a neuroeducação, um campo de estudo que trabalha com a interação entre neurologia, psicologia e pedagogia, apresentando discussões que ligam, essencialmente, a mente, o cérebro e a educação em benefício da aprendizagem.

Considerando os aspectos mencionados, realizou-se um trabalho bibliográfico, de cunho qualitativo, na busca das contribuições que os estudos do cérebro podem propiciar a educação. Sendo assim, o objetivo do presente artigo, pauta-se em analisar como os saberes oriundos da neuroeducação podem contribuir para prática pedagógica, a fim de apresentar informações dos recentes estudos neurocientíficos que, articuladas à educação, permitem um melhor entendimento da aprendizagem.

Para contemplar os objetivos propostos, na sequência buscar-se-á diferenciar as neurociências, que são ciências naturais que investigam os princípios da estrutura e do funcionamento neural, da educação, que tem a finalidade de criar condições para desenvolver as competências de cada aprendiz. A aproximação entre os dois campos justifica-se, pois, ao analisar como as ciências do cérebro e suas abordagens são capazes de subsidiar teoricamente a formação docente, informações científicas relevantes ao fazer pedagógico poderão ser propiciadas.

2 NEUROEDUCAÇÃO: INTERDISCIPLINARIDADE A FAVOR DA APRENDIZAGEM

Primeiramente, as neurociências podem ser definidas como uma área do conhecimento formada por diversas disciplinas que se dedicam ao estudo do cérebro e do sistema nervoso. Trata-se de um campo híbrido, cuja emergência ocorreu no século XX, em meio a condições técnicas, históricas, sociais e econômicas que possibilitaram o nascimento de um campo

dedicado ao estudo do cérebro e do sistema nervoso. Diante disso, as neurociências propuseram a integrar não só as disciplinas *neuro* já institucionalizadas, como a neurofisiologia, a neuroanatomia, a neuroquímica e a neurologia, mas também a fazer aproximações e dialogar com a psiquiatria, a psicologia, a educação e outras áreas. (LISBOA, 2015).

Nesta perspectiva, é válido considerar que, segundo Lisboa (2015), a expressão neurociências é utilizada no plural, tendo em vista que, efetivamente, essa ciência somente se dá a partir da coexistência de diferentes perspectivas e metodologias, sendo um campo de interface composto por diversas disciplinas que propõe a hibridização de diferentes estilos de pensamentos, práticas e conhecimentos. Já a expressão neurociência, ainda que comum, limita a compreensão do campo, dando a entender que se trata apenas de uma disciplina.

Neste cenário, são criados novos campos ou disciplinas *neuro* que se propõem a integrar e aproximar campos distintos do conhecimento, como a neuropolítica, neuroteologia, neuroética, neuromarketing, neurofilosofia, neuroeconomia, neuropsicanálise, neuroquímica, neurorradiologia, neuropsiquiatria, neuropsicologia, neuroestética, etc. Vidal (2008 apud LISBOA, 2015, p. 37) assegura que as novas disciplinas "[...] enfatizam não o reducionismo, mas o diálogo, a interdisciplinaridade e interações de duas vias entre as neurociências e outros campos." É por isso que, tais disciplinas de interface, são tentativas de articular questões estudadas anteriormente pelo campo de origem, mas que precisam de bases neurofisiológicas para dar conta de investigar os processos neurais e cognitivos imbricados.

Nesta conjuntura, desde o final do século XX e o início do século XXI, a neuroeducação vem emergindo como uma disciplina que busca construir um conhecimento sobre a aprendizagem com o intuito de propiciar a construção de práticas pedagógicas concretas, tanto no que tange a uma melhor compreensão de como as pessoas aprendem, quanto no entendimento das dificuldades e transtornos de aprendizagem. A emergência deste campo se dá, pois:

> O trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente quando ele conhece o funcionamento cerebral. Conhecer a organização e as funções do cérebro, os períodos receptivos, os mecanismos de linguagem, da atenção e da memória, as relações entre cognição emoção, motivação e desempenho, as dificuldades de aprendizagem e as intervenções a elas relacionadas contribui para o cotidiano do educador [...]. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 143).

O campo/movimento *Mind, Brain and Education* (Mente, Cérebro e Educação), que se constituiu nos Estados Unidos, segundo Lisboa (2015) tem se apresentado como uma das

mais amplas e institucionalizadas propostas de interface entre as neurociências e a educação, mas não a única. Neste sentido, tendo em vista sua popularização no cenário brasileiro, para referirem-se as propostas de aproximação entre as neurociências e a educação, o termo neuroeducação será utilizado.

A neuroeducação envolve um encontro de áreas, uma vez que, ao trabalhar com a interação entre as neurociências, a psicologia e a educação acaba voltando-se para a promoção de "[...] intercâmbios teórico-metodológicos que levam a descobertas significativas para o entendimento de temas como desenvolvimento cognitivo, atenção, motivação, emoção, aprendizagem, memória e linguagem." (ARANHA; SHOLL-FRANCO, 2012, p. 7). Nesta perspectiva,

> [...] tal ciência no âmbito educacional possibilita desenvolver outros métodos, estratégias e instrumentos para ensinar e aprender amparados em bases científicas. Melhorar e adaptar métodos de ensino à realidade neurobiológica constitui-se em uma forma eficaz de garantir níveis mais alavancados de aprendizagem. Além disso, conhecermos como o cérebro funciona permite criar condições mais favoráveis e ambientes propícios ao conhecimento. (SIMÕES; NOGARO, 2016, p. 34).

Nesta ótica, nenhum conhecimento pode ser considerado superior aos demais, sendo todos necessários para entender o complexo processo de ensino-aprendizagem, por isso, precisam dialogar, já que "[...] hoje, é possível dizer que a teoria da educação fundamenta a neurociência e vice-versa." (SHOLL-FRANCO, 2012). Assim, a perspectiva de que os achados neurocientíficos podem confirmar teorias e práticas educacionais, assim como o contrário, acaba evidenciando uma perspectiva integradora e horizontalizada entre os campos. Essa interface torna-se necessária, pois, ao estar munido de informações sobre o funcionamento cerebral, possibilitar-se-á ao educador identificar problemas, alterando abordagens e, na medida do possível, intervir encaminhando para outros profissionais.

Sholl-Franco (2012) esclarece que a neuroeducação, caracterizando-se como um campo interdisciplinar, não é vista como uma possível substituta das teorias psicopedagógicas tradicionais, mas como um conhecimento complementar. Sendo necessário, "[...] a neurociência ser entendida como mais um conhecimento, nem o melhor, nem o único, a ser levado em consideração pelo educador [...]." (LISBOA, 2015, p. 116).

De fato, os saberes neurocientíficos articulados a educação podem colaborar com os métodos utilizados para ensinar e com as propostas que se dirigem a construção de novos conhecimentos, fazendo repensar o que é ensinado, como se ensina e como se avalia a aprendizagem. Contudo, na sequência ao problematizar a aprendizagem tendo em vista as

recentes pesquisas do cérebro, busca-se aprofundar os estudos desta área que gera fascínio natural, mas que demanda, ainda, de muitas investigações científicas, para que possa realmente se estender a educação.

2.1 Emergência de uma cultura da aprendizagem

Diante das inúmeras mudanças na sociedade atual, geradas, principalmente, pelos avanços tecnológicos e pela disponibilização das informações, faz-se necessário, cada vez mais, uma cultura de aprendizado que não meramente reproduza o conhecimento adquirido, mas que, sobretudo, seja capaz de gerar conhecimento. Este cenário contemporâneo também tem incentivado novas perspectivas para a área educacional, as quais pressupõem que, nos dias de hoje, saber não se remete mais, simplesmente, a capacidade de lembrar-se das informações ou até mesmo de decorar os conteúdos recebidos, mas se constitui na medida em que os conhecimentos são encontrados e utilizados em meio a situações reais.

> Numa época que se tem fácil acesso ao estoque mundial de conhecimentos por intermédio de livros ou da internet, torna-se menos importante ser capaz de armazená-los no cérebro. O desafio é criar uma sociedade da aprendizagem (não uma sociedade do conhecimento) para o século XXI. (OCDE, 2002, p. 8).

Presente não somente na Pedagogia, o tema aprendizagem permeia por várias áreas do conhecimento em virtude de, justamente, buscar explicar a potencialidade de apropriação de qualquer fato externo ou interno e, a partir disso, abrir possibilidades para aquisição de novas informações. Logo, o processo de construção do conhecimento pode se relacionar com o estado físico, como assegura Zabalza (2004), diante do qual sem preparação não é possível que se faça satisfatoriamente um exercício muito exigente. Porém, o autor ainda evidencia que se o exercício for repetido, gradativamente, o estado físico vai melhorando, permitindo com que tarefas mais complexas sejam efetivadas em muito menos tempo e de modo menos cansativo. Por isso, conseguir alcançar uma meta significa preparar-se e estar em melhores condições para enfrentar tarefas cada vez mais complexas.

> [...] ‘aprender’ significa que vamos unindo pequenas peças de conhecimentos e habilidades até construir uma aprendizagem mais complexa. Ela vai se formando por aproximações sucessivas (cada vem com um maior nível de profundidade e complexidade) aos assuntos a serem assimilados ou aos objetivos a serem alcançados. (ZABALZA, 2004, p. 190).

Diante do que fora exposto, a aprendizagem pode ser conceituada, como um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, o que pode ser possibilitado tanto pelo estudo ou pelo ensino, quanto pela experiência. É justamente em virtude dessa perspectiva, que a aprendizagem humana pode ser definida como uma mudança de comportamento de um indivíduo resultante da experiência. Sendo assim, para aprender precisamos tanto de um aparato biológico e da prontidão neurocognitiva, quanto do ensino, seja formal ou informal, presente nos estímulos ambientais. Isso acaba implicando no fato de que,

> Ensinar a uma pessoa uma habilidade nova implica maximizar o potencial de funcionamento de seu cérebro. Isso porque aprender exige necessariamente planejar novas maneiras de solucionar desafios, atividades que estimulem diferentes áreas cerebrais a trabalhar com a máxima capacidade de eficiência. (RELVAS, 2010, p. 15).

A aprendizagem torna-se um processo complexo de se definir, pois nela estão imbricados fatores internos, sendo estes psicológicos (processos psíquicos como a cognição, a afetividade e o comportamento) e biológicos (funcionamento do organismo em geral), que interagem entre si, assim como com o meio externo. Todavia, são justamente esses fatores que explicitam a individualidade da aprendizagem, perceptível quando mesmo que todos recebam o mesmo ensino, cada qual aprende de forma diferenciada. (DÍAZ, 2011).

Diferentes concepções e teorias buscam explicar a aprendizagem, e embora algumas acabem enfatizando, de algum modo, as teorias particulares que as sustentam, segundo Díaz (2011, p. 81) todas as teorias concordam no que se refere à importância da aprendizagem, bem como, "[...] sua universalidade para a necessária e potencial adaptação humana". Neste sentido, este processo acaba sendo permeado por valores e crenças, que influem diretamente na maneira de ser, pensar, sentir e interagir diante da aprendizagem.

Nesta perspectiva, questões de diferentes naturezas permeiam nas discussões que envolvem a aprendizagem dos alunos, todavia, é válido considerar que ensinar "[...] não é apenas arte. Ensinar também tem, ou deveria ter, algo do rigor da ciência." (KHAN, 2013, p. 25). Segundo essa ótica, torna-se necessário que o educador se aproxime da ciência, adotando abordagens baseadas em evidências que subsidiem teoricamente sua prática pedagógica. Ressalta-se também, a premissa de que se faz necessário contemplar investigações científicas que compreendam a aprendizagem e o entendimento de como a educação acontece, já que "[...] a educação não acontece a partir do nada, no espaço vazio entre a boca do professor e os

ouvidos do aluno, ela acontece no cérebro individual de cada um de nós." (KHAN, 2013, p. 50).

Sendo assim, é preciso se ter em vista a premissa de que a práxis educativa é um processo que envolve todas as capacidades da mente, como o pensamento, a linguagem, a memória, a criatividade, a atenção, a motivação, entre outras, sendo necessário considerar, cada vez mais esses aspectos, de modo que um venha a complementar o outro, quando se trata de processos que envolvem ensinar e, sobretudo, aprender.

Neste cenário, é pertinente destacar que as neurociências nos trazem, a cada dia, um pouco mais de informações sobre o cérebro e que esse conhecimento precisa ser compartilhado. Todos querem saber como o cérebro funciona, já que avanços neurocientíficos propiciaram com que hoje dispuséssemos de novas evidências científicas nunca vistas antes. Diante disso considera-se a relevância da temática em voga, pois se acredita que os saberes advindos das neurociências são capazes de lançar uma nova luz sobre as questões do aprendizado humano, além de indicar informações científicas relevantes que subsidiem a prática pedagógica.

2.3 Contribuições dos estudos neurocientíficos para a compreensão da aprendizagem

Como discutido na literatura acerca da temática em voga, a realização de cada tarefa educacional, mesmo diante dos desafios inerentes, é uma missão particular a ser realizada por cada educador e requer uma série de competências que envolvem, principalmente, uma base teórica bem fundamentada. Neste sentido, imbui-se a necessidade de cada professor investir na construção de novas abordagens e metodologias, baseadas nos conhecimentos atuais, que não só aprimorem os resultados, mas que possibilitem, especialmente, a aprendizagem. Esse pressuposto leva a observar que: "A aprendizagem é, portanto, o elo que pode interligar a neurociência e educação enquanto objeto de estudo." (SIMÕES; NOGARO, 2016, p. 33).

Entretanto, há que se considerar que a educação é similar a outros campos de estudo, nos quais as descobertas científicas são úteis, mas não decisivas. O conhecimento das neurociências pode ser de ajuda ao planejar o que irá ser ensinado e como proceder, mas isso não é tudo, frisa Lisboa (2015). Nesta ótica, o autor ainda assegura que as neurociências direcionadas para a aprendizagem podem ser úteis de duas maneiras:

- O conhecimento desta temática pode auxiliar os professores a ponderar interesses conflitantes. Salas de aula não são apenas lugares cognitivos, mas lugares emocionais, sociais,

motivacionais, etc. Por isso, pode fornecer bases teóricas para equilibrar os diferentes – e às vezes conflitantes - aspectos de uma sala de aula.

- Os princípios da neuroeducação não prescrevem como ensinar, mas ajudam a prever o quanto os alunos estão propensos a aprender, aumentando a chance de maximizarem a aprendizagem.

A aprendizagem, principal pressuposto que leva a ação pedagógica, é a marca que evidencia a capacidade da cognição humana. Através dela, capacita-se a mente, estimulando, desenvolvendo e exercitando habilidades, por meio da individualidade, da maturidade e até da parte psicológica e do ambiente sociocultural. Sendo assim, a aprendizagem não é uma atividade passiva, mas proativa e complexa, permitindo atribuir sentido ao mundo, reelaborar ou ampliar aquilo que já é existente. "A aprendizagem traz mudanças nas redes de comunicação cerebrais, da mesma maneira que a construção de novas estradas altera o mapa rodoviário. Forma uma rede de vias em expansão contínua." (FEINSTEIN, 2006, p. 28).

Neste sentido, é possível inferir que esse processo de aquisição de conhecimento é tão complexo, do ponto de vista neurocientífico, em virtude de se basear na inter-relação das funções de atenção, percepção e memória, e ainda ser sustentado por outros fatores como a plasticidade, as emoções e a motivação.

Paralelamente, em virtude de todos esses processos mentais inerentes ao processo de aprender, a emergência do professor no que tange a aplicabilidade das neurociências se dá em virtude de que nem tudo aquilo que é definido pelas neurociências é aplicável à educação. O abismo entre teoria e prática, no que diz respeito aos estudos neurocientíficos, justifica-se pelo fato de que enquanto os cientistas examinam a mente, para facilitar as investigações, pesquisam isoladamente os processos mentais. Ao contrário disso, na sala de aula os processos mentais não se dão isoladamente, mas simultaneamente e de maneiras difíceis de prever. Willingham (2011) justifica esse pressuposto exemplificando que existem estudos que mostram que a repetição ajuda na aprendizagem, entretanto, qualquer professor sabe que não é possível colocar tal concepção em prática, tendo em vista que a repetição pode beneficiar a aprendizagem, mas prejudicar a motivação.

Neste sentido, a finalidade da escola não pode se esgotar ao ensino e a aprendizagem de conteúdos disciplinares e na repetição, sendo necessário também desenvolver qualidades humanas que permitam viver em meio à complexidade das relações atuais. Qualidades estas que demonstram que para a cognição se desenvolver de fato, precisa contar com questões emocionais e biológicas adequadas. Logo, diante disso também é preciso ter em vista que: "Hoje, todos os alunos estão na escola, mas nem todos têm acesso ao conhecimento. Há

muitos alunos que não querem aprender, que não tem qualquer projeto escolar, e a escola encontra-se perdida perante esta realidade." (NÓVOA, 2014, p. 5). Não querer aprender, não ter qualquer projeto escolar, por exemplo, são questões capazes de explicitar que somente o trabalho puramente cognitivo não propicia bons resultados. Existe uma série de aspectos, que fazem parte da dinamicidade da escola, e que vão muito além da reprodução de conteúdos de modo expositivo e de um ambiente totalmente disciplinar.

Isso posto, é possível inferir que: "Nada substitui as vivências, experiências, sensações; isto deve ser levado para a sala de aula. Nos preocupamos com a forma como ensinamos e esquecemos o 'como se aprende', 'quão singulares são os indivíduos'". (SILVA, 2012, p. 240). É justamente essa perspectiva que se busca considerar através do presente trabalho, tendo em vista que, quando se fala nas contribuições das neurociências na educação, é preciso compensar que a aprendizagem envolve o funcionamento mútuo e harmônico entre cognição, emoção e organismo. Dessa forma e sob tal complexidade, na sequência serão apresentados fatores que envolvem não só as funções mentais cognitivas, mas também questões de cunho emocional e biológicas que são inerentes à prática pedagógica, e que permitem visualizar a aplicabilidade das neurociências na educação.

Uma amostra que corrobora com a ideia de que a neuroeducação é possível é a de Guerra (2015), que apresenta, por meio de seus estudos, 10 dicas das neurociências para a sala de aula. No entanto, a pesquisadora explicita que não existem receitas infalíveis para aprender, mas estratégias pedagógicas que podem ser fundamentadas pelos conhecimentos neurocientíficos da aprendizagem e que podem ajudar os professores a tornarem esse processo mais eficiente. É por isso que ela sugere a importância de:

- Estimular os sentidos: recursos multissensoriais ativam múltiplas redes neurais. Aprender sobre o corpo humano num museu informativo tem um efeito bem diferente daquele de apenas ler a matéria.
- Recontar, rever, repassar: a consolidação das memórias e sua preservação dependem da reativação dos circuitos neurais. Experiências e informações precisam ser repetidas para manter as conexões cerebrais relacionadas a elas.
- Despertar a curiosidade: o cérebro, por meio da atenção, seleciona as informações mais relevantes para o bem-estar e a sobrevivência do indivíduo e ignora o que não tem relação com a sua vida, seus desejos e necessidades.
- Dormir bem: enquanto dormimos, o cérebro reorganiza suas sinapses, elimina aquelas em desuso e fortalece as que são importantes para comportamentos do cotidiano do indivíduo.

- Motivação: desafios e mesmo pequenas situações de estresse transitórias e transponíveis, nas quais os alunos percebam que superaram um problema, ajudam a mantê-los estimulados e interessados em aprender mais.
- Tempo das aulas: aulas longas, sem intervalos e com conteúdos muitos densos são mais propensas a distrações. Nesse caso, devem contar com a alternância de atividades, de entonação de voz ou de posição do professor e pausas para descanso ou para contar um caso curioso.
- Emoções: são valiosas para a aprendizagem. Influenciam funções importantes como atenção e memória. O professor deve ser perspicaz em relação às suas emoções, às dos alunos e as da turma como um todo.
- Ambiente: a aprendizagem é um processo biológico que depende dos estímulos oferecidos. A empatia, o ambiente de segurança, o conforto, o apoio e a afinidade entre pares, nas turmas, são importantes.
- Participação: o aprendiz não deve se sentir apenas um receptor de informações. Precisa ter um papel ativo e o professor deve torná-lo figura central durante as aulas, reconhecer suas limitações e orientá-lo para superá-las.
- Avaliações: provas e notas deveriam funcionar como indicadores de que as estratégias de ensino e de estudo estão sendo eficientes ou não, e motivar a adoção de estratégias alternativas. O aluno precisa saber por que está errando e onde está falhando para poder refletir sobre como melhorar.

Por se tratar de uma compilação de investigações recentes, oriundas de pesquisas científicas, tais princípios resgatam a importância dos pais e professores que atuam cotidianamente como agentes neurobiológicos das mudanças que levam à aprendizagem. Nesse âmbito, mesmo que a aprendizagem seja um processo interno do indivíduo, também é resultada das trocas com o meio social, em que a interação e a socialização de ideias e experiências dos aprendizes tornam a construção do conhecimento possível.

"O aluno não é apenas um cérebro; ele mais um corpo formam um conjunto harmônico, com emoções, esperanças, desejos, habilidades e competências [...] não adianta privilegiar o cérebro e desconsiderar esses fatores tão importantes." (SILVA, 2012, p. 240). Neste sentido, também é válido apresentar as considerações de Lisboa (2015) que assegura que as neurociências são um campo capaz de fornecer algumas informações relevantes para a educação, mas incapaz, isoladamente, de dar conta de explicar o processo de aprendizagem e suas dificuldades, assim como, de resolver os inúmeros desafios do campo educacional.

Não adianta privilegiar apenas o cérebro quando se fala no processo de ensino-aprendizagem e prática-pedagógica, e desconsiderar outros fatores inerentes a esse processo que são tão importantes. De fato, as neurociências apresentam os caminhos que o cérebro realiza para se apropriar dos conhecimentos, demonstrando que os estímulos que chegam até esse órgão participam de maneira determinante nas mudanças neurobiológicas que levam ao aprendizado, mas também consideram que o processamento cognitivo é resultado da constante inter-relação de fatores biopsicossociais. Dessa forma e sob tal complexidade, sustenta-se a premissa de investigar e aprofundar, cada vez mais, os conceitos apresentados, tendo em vista que, para aprender precisamos não só de um aparato biológico e de prontidões neurocognitivas, mas, sobretudo, de um processo de ensino-aprendizagem, bem estruturado, que dê conta dos estímulos cognitivos, ambientais, pedagógicos e emocionais, por meio da prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida a neuroeducação é possível e, ao mesmo passo, as neurociências surgiram para serem grandes aliadas do professor na atualidade, possibilitando desvendar os segredos que envolvem o cérebro no momento do aprender e fazendo perceber que o aluno não é simplesmente um sujeito passivo, mas um ser único, pensante, atuante, que aprende de uma maneira subjetiva e por meio da inter-relação de todos os aspectos mentais. O professor precisa saber e estar em posse desses novos conhecimentos para que consiga desenvolver a principal meta para o século XXI, por meio de uma pedagogia ativa, moderna, contemporânea, e atender às exigências do aprendizado nesse mundo globalizado, complexo e cada vez mais exigente. Nesta perspectiva, ainda é possível inferir, sobretudo, que: "*A educação produz mentes melhores; e o conhecimento da mente pode produzir uma melhor educação.*" (WILLINGHAM, *2011, p. 192).*

No que tange à aplicabilidade das neurociências na sala de aula, é possível assegurar, sobretudo, a importância do professor nas mudanças neurobiológicas que levam ao aprendizado. Mudanças essas que envolvem questões cognitivas como a consolidação da memória, o tempo de atenção, a concentração, a percepção e as funções executivas; questões biológicas como as características cerebrais que envolvem a plasticidade e a manutenção do organismo por meio do sono, da alimentação e dos exercícios físicos; e por fim questões

emocionais no que se refere à motivação e as influencias de emoções positivas no desempenho cerebral.

Por fim, em consonância ao que fora proposto, considera-se que as informações encontradas são insignificantes, em face de sua pertinência, se não forem consideradas pelos professores. As contribuições oriundas da neuroeducação são insustentáveis se não forem efetivadas por meio da ação docente. Daí a importância de apresentar os conhecimentos neurocientíficos de maneira clara, considerando a cientificidade que os estudos requerem, assim como, de fornecer um embasamento teórico, no qual os professores não só reconheçam a importância das neurociências, mas efetivem-na, dentro das suas reais possibilidades, por meio da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Gláucio; SHOLL-FRANCO, Alfred. **Caminhos da Neuroeducação.** Rio de Janeiro: Ciência e Cognição, 2012.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos.** Salvador: EDUFBA, 2011.

*FEINSTEIN, Sheryl. **A Aprendizagem e o cérebro.** Lisboa: Instituto Piaget, 2006.*

GUERRA, Leonor. 10 Dicas da Neurociência para a sala de aula. **Revista Neuroeducação.** São Paulo, n. 7, Edição Especial, p. 26-35, 2015.

KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola:** a educação reinventada. Rio de Janeiro: Intríseca, 2013.

LISBOA, Felipe Stephan. **O cérebro vai à escola:** aproximações entre neurociências e educação no Brasil. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Pedagogia:** a terceira margem do rio. Instituto de Estudos avançados da Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf>. Acesso em 02 nov. 2016.

OCDE, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Compreendendo o cérebro:** rumo a uma nova ciência da aprendizagem. Tradução Eliana Rocha. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

RELVAS, Maria P. **Neurociência e Educação**: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. Rio de Janeiro: Eak Editora, 2. ed., 2010.

SILVA, Cláudia L. Professores pensando em neurociência e educação. **Revista Veras**, v.2, n.2, p. 232-247, 2012.

SIMÕES, Estela Maria Santos. NOGARO, Arnaldo. **Neurociência cognitiva para educadores:** aprendizagem e prática docente no século XXI. Curitiba: CRV, 2016.

SHOLL-FRANCO, Alfred. **Caminhos da Neuroeducação.** Rio de Janeiro: Ciência e Cognição, 2012.

WILLINGHAM, Daniel T. **Por que os alunos não gostam da escola?** Respostas da ciência cognitiva para tornar a sala de aula mais atrativa e efetiva. Tradução: Marcos Vinícius da Silva. Revisão técnica: José Fernando Bitencourt Lomônaco. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 1. ed., 2004.

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÕES CONTINUADAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA OFERTADAS PELO IFSUL CÂMPUS LAJEADO

Malcus Cassiano Kuhn[1]
Naiara Dal Molin[2]
Michele Roos Marchesan[3]
Helena Miranda da Silva Araújo[4]

Resumo: Esta comunicação científica apresenta resultados parciais de um projeto de pesquisa que investiga o impacto dos cursos de formação continuada, ofertados por um Instituto Federal, no fazer pedagógico de professores da Educação Básica da região do Vale do Taquari/RS. O projeto surgiu da necessidade de avaliar cinco cursos de formação continuada, ofertados entre os anos 2015 e 2017, e de planejar outras formações. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico sobre os temas: formação continuada de professores e metodologias ativas de ensino. A partir desse estudo foram elaborados questionários para diagnosticar o impacto de cada curso de formação continuada no fazer pedagógico dos professores, tendo como público-alvo os 90 professores que concluíram as formações. As informações levantadas foram tabuladas e estão sendo analisadas, à luz do referencial teórico. Os resultados preliminares da pesquisa mostram que: os cursos abrangeram 14 municípios da região; 95,56% dos professores participantes atuam em escolas públicas; os cursos permitiram a reflexão sobre a prática docente, a ressignificação de conhecimentos, a discussão de metodologias ativas de ensino e a troca de experiências.
Palavras-chave: Formação Continuada. Professores. Educação Básica. Metodologias Ativas. Reflexão sobre a Prática.

REFLECTIONS ABOUT CONTINUOUS FORMATIONS OF TEACHERS OF THE BASIC EDUCATION OFFERED BY IFSUL CAMPUS LAJEADO

Abstract: This scientific communication presents partial results of a research project that investigates the impacts of the courses of continuous formation, offered by a Federal Institute,

[1] Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul Câmpus Lajeado. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Estratégias de Ensino para Educação Básica e Profissional. Apoio da Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação – PROPESP do IFSul. E-mail: malcuskuhn@ifsul.edu.br
[2] Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul Câmpus Lajeado. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Estratégias de Ensino para Educação Básica e Profissional. E-mail: naiaramolin@ifsul.edu.br
[3] Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul Câmpus Lajeado. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Estratégias de Ensino para Educação Básica e Profissional. E-mail: michelemarchesan@ifsul.edu.br
[4] Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul Câmpus Lajeado. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Estratégias de Ensino para Educação Básica e Profissional. E-mail: helenaaraujo@ifsul.edu.br

in the to do pedagogical of teachers of the Basic Education of the region of Vale do Taquari/RS. The project emerged of the need to evaluate five courses of continuous formation, offered between the years 2015 and 2017, and to plan other formations. For this purpose, a bibliographic study was carried out on the following subjects: continuous formation of teachers and active teaching methodologies. From this study, were elaborated questionnaires to diagnose the impact of each course of continuous formation in to do pedagogical of the teachers, having as target public the 90 teachers that concluded the formations. The information gathered was tabulated and is being analyzed, in light of the theoretical referential. The preliminary results of the research show that: the courses covered 14 municipalities in the region; 95.56% of the participating teachers act at public schools; the courses allowed reflection on teaching practice, re-signification of knowledge, the discussion of active teaching methodologies and the exchange of experiences.
Keywords: Continuous Formation. Teachers. Basic Education. Active Methodologies. Reflection on Practice.

1 INTRODUÇÃO

A presente comunicação científica tem por objetivo apresentar resultados preliminares de um projeto de pesquisa que investiga o impacto dos cursos de formação continuada, ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul Câmpus Lajeado, no fazer pedagógico de professores da Educação Básica da região do Vale do Taquari/RS. Essa pesquisa iniciou em agosto do ano de 2017 e tem seu término previsto para julho de 2018, com apoio do Edital PROPESP Nº 02/2017 do IFSul e registro PE02170717/021.

De acordo com a Lei 11.892, de 29/12/2008, que cria os Institutos Federais, entre seus objetivos está ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica. É nesse sentido que as atividades de extensão podem abrir os caminhos de acesso dos diversos públicos às ofertas educativas e oportunidades de formação continuada, contribuindo para democratização institucional. Igualmente, é pela relação dialógica instituição/comunidade, que se descortinam os referenciais de seleção dos conteúdos e componentes curriculares que poderão contribuir para um ensino contextualizado e significativo e para definição de objetos de pesquisa sintonizados com as demandas sociais locais.

Nesse contexto, não basta apenas ofertar os cursos de formação continuada, também é preciso avaliar como os mesmos impactam na atuação profissional dos concluintes, para que se possam planejar outras formações. As opiniões dos 90 professores que concluíram os

cursos de formação continuada, ofertados entre os anos 2015 e 2017, foram levantadas por meio de questionário e possibilitaram avaliar a utilização de metodologias ativas no fazer pedagógico desses professores, uma vez que as formações ofertadas estavam alicerçadas nessas metodologias.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Gatti (2014), vários são os temas recorrentes nas pesquisas sobre formação inicial de professores:

a) Professores improvisados em várias áreas do conhecimento por falta de licenciados na disciplina, ou licenciados em curso;

b) Ausência de uma política nacional específica, articulada, dirigida à melhor qualificação da formação inicial de professores, em qualquer modalidade;

c) Pouca penetração e consideração das orientações e resultados das discussões e pesquisas sobre formação de professores na institucionalização dos cursos formadores nas diferentes áreas disciplinares abrangidas;

d) Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso de licenciatura mantendo a tradição no foco disciplinar, com vaga referência à formação de professores, e muitas delas tratando praticamente apenas dos bacharelados;

e) Estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladas, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos, e com visível abreviação da formação;

f) Estágios curriculares sem projetos e sem apoios institucionais e com acompanhamento e avaliação precários;

g) A conversão em ritmo acelerado da oferta de cursos presenciais em cursos a distância e o excesso desnecessário de instituições que oferecem esses cursos nessa modalidade;

h) Questões levantadas quanto ao pouco preparo de docentes das Instituições de Ensino Superior para atuar na formação de professores;

i) Há características sócio-educacionais e culturais dos estudantes que procuram os cursos de licenciatura que merecem ser consideradas para sua melhor formação e permanência no curso.

Levando-se em consideração as temáticas elencadas por Gatti (2014), percebe-se que a formação inicial dos professores precisa ser qualificada no Brasil. E para atenuar as lacunas

da formação inicial, uma alternativa é a formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica.

Na formação continuada de professores é preciso considerar que as formas de educar precisam ser reinventadas e diversificadas. Sabe-se das dificuldades do professor em continuar sua formação após a conclusão de seu curso de licenciatura. O envolvimento com o cotidiano do fazer pedagógico, bem como os custos da formação continuada podem afastá-los de espaços que propiciem a discussão e reflexão sobre as suas práticas educativas.

A importância da formação continuada de professores é discutida por diversos autores, entre os quais se destacam: Candau (1996), Esteves (2010), Falsarella (2004), Imbernón (2006), Libâneo (2001), Nóvoa (2000), Perrenoud (2002) e Tardif (2002). Estes e outros pesquisadores destacam a necessidade de atender às exigências da sociedade, que clama pelo ensino de qualidade e por práticas pedagógicas inovadoras que preparem os estudantes para o verdadeiro exercício da cidadania. Esses autores se preocupam em diagnosticar, descrever ou construir caminhos que superem as dificuldades apresentadas pelos sistemas de ensino ou mesmo pelos educadores em geral.

A escola está desempenhando vários e novos papeis na sociedade atual. Esta vem sendo um campo de constante mutação e o professor precisa estar preparado para os novos e crescentes desafios desta geração que nunca esteve tão em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento, como hoje.

Candau (1996) destaca que na formação continuada o *lócus* da formação a ser privilegiado é a própria escola e que todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente. Acrescenta ainda que, para o adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério, pois as necessidades e os problemas dos professores em fase inicial são diferentes daqueles que possuem mais tempo de experiência e estão no final de carreira.

Estudos têm demonstrado que no cotidiano da escola o professor continua a formação iniciada nas instituições formadoras de professores. Daí a necessidade de se oportunizar espaços de interação colaborativa para que os professores possam socializar os conhecimentos construídos, identificar os problemas existentes e tentar resolvê-los para melhorar seu fazer pedagógico. Assim, a formação continuada deve estar voltada para o professor em exercício e tem como função básica contribuir para o professor ampliar e alterar de maneira crítica, a própria prática. Como afirma Perrenoud (2002), essa mudança ocorre

diante da reflexão sistemática sobre seu próprio fazer pedagógico, para entendê-lo e modificá-lo. Falsarella (2004) compartilha dessa ideia ao afirmar que:

> [...] a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade (FALSARELLA, 2004, p. 50).

Ainda de acordo com Imbernón (2006), é necessário que o docente esteja em constante processo de formação, buscando sempre se qualificar, pois com uma **formação continuada** ele poderá melhorar sua prática docente e seu conhecimento profissional, levando em consideração a sua trajetória pessoal, pois a trajetória profissional do educador só terá sentido se relacionada a sua vida pessoal, individual e na interação com o coletivo. Ele deve se formar com a capacidade de refletir sobre sua prática educacional para se adaptar as diversas e rápidas mudanças no campo educacional, enfrentando assim as dificuldades encontradas na realidade da sala de aula. O professor deve assumir o papel de facilitador e mediador do conhecimento, um participante ativo da aprendizagem dos estudantes, proporcionando uma aprendizagem em que o estudante seja sujeito dos processos de ensino e de aprendizagem. Agindo como mediador, o docente está dando a oportunidade aos estudantes a terem autonomia na construção do seu próprio conhecimento como forma de compreender a realidade social em que vivem.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 2 de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, traz orientações sobre a formação continuada dos profissionais do magistério, no capítulo VI:

> Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.
> Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:
> I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
> II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
> III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

> IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015, p. 13-14).

Ainda de acordo com a mesma resolução, a formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. A formação continuada se efetiva por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério. Nesse sentido, Nóvoa (2000) defende o (re)encontro de espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores se apropriarem dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido para suas histórias de vida.

Para o desenvolvimento da reflexão docente, segundo Esteves (2010, p. 52), é indispensável "[...] dar lugar destacado à criação de espaços de trabalho em grupo e de debate, que permitam a articulação entre experiências pessoais e experiências partilhadas". Desse modo, esse processo de conhecimento profissional partilhado pode conduzir à ressignificação dos conhecimentos e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes ao seu cotidiano escolar.

Segundo Tardif (2002, p. 36), "o saber docente é plural, formado de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Desse modo, Tardif (2002, p. 39) aponta que "o professor é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos".

Para Libâneo (2001, p. 189) "a formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e, ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional". O mesmo autor reforça que, para os professores:

> A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças profissionais e pessoais (LIBÂNEO, 2001, p. 151).

Nóvoa (2000) ainda defende que o professor precisa ter consciência do seu papel social para que possa ajudar o estudante a compreender a sociedade em que está inserido e a complexidade do conhecimento que se pretende adquirir, tendo como meta principal uma aprendizagem voltada para resolver os problemas que surgirão no seu dia a dia, dando uma visão crítico/reflexiva das coisas que se apresentarão ao longo da vida. Com isso ele terá a possibilidade de compreender e interpretar os problemas que emergem no cotidiano.

Para desenvolver as competências e as habilidades dos estudantes se faz necessário, primeiramente, chamar a atenção para os temas a serem trabalhados em sala de aula. Para atingir esse objetivo as metodologias ativas têm sido utilizadas por muitos professores. Para Bastos (2006, p. 3) as metodologias ativas são "processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar solução para um problema".

Berbel (2011) aponta que uma das principais habilidades desenvolvidas nos estudantes pelas metodologias ativas é a autonomia. Isso acontece, segundo a autora, quando inclui:

> O fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação, ao serem apresentadas oportunidades de problematização de situações envolvidas na programação escolar, de escolha de aspectos dos conteúdos de estudo, de caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas ou soluções para os problemas que se apresentam alternativas criativas para a conclusão do estudo ou da pesquisa, entre outras possibilidades (BERBEL, 2011, p. 28).

Portanto, é reforçada a necessidade de se partir do conhecimento do estudante nos processos de ensino e de aprendizagem. Quando são consideradas e analisadas as contribuições dos estudantes em sala de aula, são valorizados e estimulados o engajamento, a percepção de competência e de pertencimento e a persistência nos estudos.

Muitos professores não tiveram acesso às metodologias ativas em seus processos de formação e as propostas dos cursos de formação continuada, ofertados pelo IFSul Câmpus Lajeado, oportunizaram-lhes a possibilidade de conhecerem e colocarem em prática essas metodologias, bem como repensarem o seu fazer pedagógico. Segundo Macedo (2005):

> Valorizo os contextos de formação continuada em que os professores podem refletir sobre os seus esquemas de ação, atitudes, sentimentos, etc., praticados durante a aula. […] Penso que o modo de favorecermos a aprendizagem dos que ensinam é criar condições em um contexto de formação para que eles possam refletir sobre o ontem, o hoje e o amanhã de sua atuação pedagógica (MACEDO, 2005, p. 54).

Nesse sentido, projetaram-se formações continuadas de professores que buscassem alternativas para enfrentar os desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e

educação, uma vez que a realidade atual exige profissionais preparados, adequadamente, para atender às exigências dos avanços da ciência e da tecnologia que redimensionam as articulações sociais entre os atores, sendo a escola a instituição responsável em preparar os profissionais que atuam na sociedade.

3 AS FORMAÇÕES CONTINUADAS OFERTADAS PELO CÂMPUS LAJEADO

O IFSul Câmpus Lajeado ofertou cinco cursos presenciais de formação continuada para professores da Educação Básica, da região do Vale do Taquari/RS, entre os anos 2015 e 2017.

No ano de 2015, foram ofertados dois cursos na cidade de Lajeado/RS, ambos com duração de 40 horas: *resolução de problemas matemáticos na formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas do Vale do Taquari*, concluído por 15 professores, e *resolução de problemas matemáticos na formação continuada de professores do Ensino Médio de escolas públicas do Vale do Taquari*, concluído por 9 professores. Esses cursos tinham por objetivo potencializar a metodologia de resolução de problemas (BERBEL, 2011; DANTE, 2000; POLYA, 1978; SCHOENFELD, 1985) como recurso didático na construção do conhecimento matemático durante a formação continuada de professores de Matemática de escolas da Educação Básica do Vale do Taquari.

No ano de 2016, também na cidade de Lajeado/RS, foi ofertado o curso de *formação continuada de professores: a música como estratégia de ensino de História e Sociologia na Educação Básica*, com carga horária total de 20 horas, sendo concluído por 9 professores. Nesse curso, buscou-se a capacitação dos professores para trabalhar com a música em sala de aula, utilizando-a como estratégia de ensino para abordar conceitos e conteúdos das disciplinas de História e Sociologia (DAL MOLIN e CIGALES, 2015; MACEDO, 2005).

Já no ano de 2017, foi ofertado, em Bom Retiro do Sul/RS, o curso de *formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, com carga horária de 40 horas, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura daquele município. Esse curso foi concluído por 28 professores. A 2ª edição do curso de *formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, com a mesma carga horária, foi realizada em Lajeado/RS, ainda no ano de 2017, e concluída por 29 professores. A intenção desses dois cursos foi discutir as estratégias de ensino utilizadas cotidianamente pelos professores e instigá-los a refletirem sobre suas práticas pedagógicas, apresentando metodologias ativas (BASTOS, 2006; BERBEL, 2011) que despertem o interesse dos

estudantes. A proposta teve seu fio condutor: na discussão do papel humanizador do docente no processo de aprendizagem; na abordagem do ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nas quatro operações com números naturais, geometria e frações; e na utilização da música como estratégia de ensino para abordar conceitos e conteúdos das Ciências Humanas.

4 REFLEXÕES SOBRE AS FORMAÇÕES CONTINUADAS REALIZADAS

Para investigar o impacto dos cursos de formação continuada realizados, no fazer pedagógico de professores da Educação Básica do Vale do Taquari/RS, foram aplicados questionários aos professores participantes, no período de outubro a dezembro do ano de 2017. Cada professor respondeu um questionário contendo questões abertas e fechadas, num total de 19 questões. Aos professores que participaram das formações nos anos de 2015 e 2016, foram enviados e-mails com um *link* de acesso para um formulário eletrônico. Para os professores que realizaram a formação continuada no ano de 2017, o questionário foi aplicado no último encontro de cada curso.

Os cursos realizados nos anos de 2015 e 2016 tiveram 33 concluintes, destes, apenas 6 responderam ao formulário eletrônico. Já os cursos ofertados no ano de 2017 foram concluídos por 57 professores e destes, 53 responderam ao questionário. Devido ao baixo retorno de respostas ao formulário eletrônico, também se buscou informações nas fichas de inscrição dos professores participantes, com o intuito de mapear os municípios do Vale do Taquari/RS atendidos pelas formações realizadas e descrever o perfil desses professores.

Os cinco cursos de formação continuada realizados totalizaram 122 inscrições e tiveram uma evasão de 26,23%. Os 90 professores que concluíram as formações são oriundos de 14 municípios da região do Vale do Taquari/RS, sendo que 82 participaram de um curso de formação continuada, 7 fizeram dois cursos e 1 professora participou de três cursos ofertados pelo IFSul Câmpus Lajeado. A maioria dos professores participantes é do sexo feminino, ou seja, 87,78%; 95,56% dos professores atuam em escolas públicas municipais e/ou estaduais; 45,55% possuem menos de 10 anos de experiência docente, 36,67% possuem entre 10 e 20 anos de experiência docente e 17,78% trabalham há mais de 20 anos como professores. A diversidade de tempo de atuação profissional desses professores enriqueceu os debates e a troca de experiências durante as formações realizadas. Destaca-se a procura pelas formações por parte de professores que estão a menos tempo na atividade docente, oportunizando-se

momentos de trocas de experiências para atendimento aos seus anseios, conforme destacado por Candau (1996).

Questionados sobre as repercussões que as formações continuadas provocaram em sua vida, os professores participantes destacaram: aprendizado, provocação para mudanças, reflexão sobre a prática docente e conhecimento de práticas pedagógicas diferenciadas. Os apontamentos dos professores destacam que as formações provocaram uma reflexão sobre a prática, estando coerentes com as ideias defendidas por Falsarella (2014), Imbernón (2006) e Perrenoud (2002).

Os professores afirmaram que as formações contribuíram para seu fazer pedagógico, pois permitiram: a busca de novos conhecimentos; a realização de atividades desafiadoras; a revisão de práticas pedagógicas e o conhecimento de novas metodologias de ensino. Ressalta-se que esses professores reconhecem a importância da utilização de metodologias ativas de ensino, desenvolvidas na perspectiva de Bastos (2006), Berbel (2011) e Macedo (2005). Nesse sentido, os professores apontaram atividades que trabalhavam com os estudantes e que foram ressignificadas a partir das formações continuadas, como por exemplo: a utilização de jogos matemáticos; a resolução e a criação de problemas matemáticos; o emprego de materiais concretos no ensino das frações, da álgebra e da geometria plana e espacial; a utilização da música no ensino de história, de geografia e de sociologia.

Os professores também citaram desafios para inserir as metodologias discutidas nas formações continuadas em seu fazer pedagógico, tais como: desacomodar-se e colocar em prática o diferencial aprendido; a falta de tempo para estudo e planejamento de aulas; a criação de aulas atrativas; a precariedade de recursos didáticos nas escolas; as dificuldades com o uso das tecnologias; as dificuldades dos estudantes na interpretação dos problemas matemáticos; a existência de estudantes com realidades diferentes na sala de aula e turmas amplas; a extrapolação do espaço da sala de aula; as normas e regras das escolas; a falta de apoio dos pais e de direções de escola.

Apesar dos desafios apontados pelos professores participantes e de outros existentes nas escolas de Educação Básica, observa-se que os mesmos possuem consciência do seu papel social (NÓVOA, 2000) ao reconhecerem a necessidade de se desacomodar e inovar nos processos de ensino e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formações continuadas, ofertadas pelo IFSul Câmpus Lajeado entre os anos de 2015 e 2017, possibilitaram momentos de aprendizagem conjunta, discussão das dificuldades do dia a dia de sala de aula nos diferentes níveis de ensino e a reflexão sobre a prática docente. Aconteceram trocas de experiências, ressignificação de conhecimentos e abordagem de diferentes estratégias de ensino. Dessa forma, as atividades desenvolvidas contribuíram para a formação continuada dos professores e a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos nas escolas de Educação Básica do Vale do Taquari/RS.

A investigação realizada aponta a necessidade de mais cursos de formação continuada para professores da Educação Básica, articulando-se conhecimentos teóricos e práticos de diferentes áreas do conhecimento com as realidades vivenciadas no âmbito escolar. A preocupação dos professores com relação às dificuldades com o uso das tecnologias em sala de aula merece especial atenção, pois atuam com uma geração de estudantes imersa nas tecnologias. Por fim, sugere-se um debate constante sobre a formação inicial e continuada dos professores, tomando como base os documentos legais, as diferentes teorias educacionais e o contexto das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Celso da Cunha. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <http:educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 30 abr. 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, PR, v. 32, n.1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL, Lei 11.892/2008. **Cria os Institutos Federais.** Brasília, 2008.

BRASIL, MEC. Resolução CNE/CP 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

DAL MOLIN, Naiara; CIGALES, Marcelo Pinheiro. A ciência política em sala de aula: recursos didáticos e metodológicos. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, PR, v. 5, n. 3.

p. 19-29, 2015.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de matemática.** 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

ESTEVES, Manuela. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, Carlinda. (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior.** Porto: Livpsic, 2010. p. 45-61.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, SP, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MACEDO, Lino de. **Ensaios pedagógicos:** Como construir uma escola para todos?. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas.** Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

SCHOENFELD, Alan. H. **Mathematical problem solving.** Nova York: Academic Press, 1985.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO

Márcia Fabris[1]

Rômulo Menegas[2]

Resumo: O presente estudo tem por finalidade destacar o trabalho do coordenador pedagógico, no que tange à formação continuada de professores em âmbito escolar. É importante que esses profissionais percebam que seu campo de ação é mais amplo que atender aos problemas pontuais que envolvem estudantes, professores e famílias. Contudo, é preciso que os coordenadores estejam preparados para desenvolverem as atividades inerentes ao processo de formação continuada docente e, para isso, precisam estar em constante autoformação. Uma postura segura, embasada epistemologicamente confere aos coordenadores pedagógicos que estão à frente dos processos formativos, um lugar de destaque diante do grupo de professores. Além de buscar o próprio aprimoramento teórico, é do coordenador a tarefa de promover o envolvimento coletivo dos profissionais na formação continuada, auxiliando na construção de conceitos convergentes, a fim de suprir as lacunas da formação inicial e continuada de cada sujeito imbricado no processo de ensino-aprendizagem. Fomentar a reflexão conjunta das demandas educacionais cotidianas é dar um novo redimensionamento à formação continuada docente.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Formação continuada. Redimensionamento.

EL TRABAJO DEL COORDINADOR PEDAGÓGICO FRENTE A LA FORMACIÓN CONTINUADA DE LOS PROFESORES DE LAS REDES PÚBLICAS DE ENSEÑANZA

RESUMEN: El presente estudio tiene por finalidad destacar el trabajo del coordinador pedagógico, en lo que se refiere a la formación continuada de profesores en el ámbito escolar. Es importante que estos profesionales perciban que su campo de acción es más amplio que atender a los problemas puntuales que involucran a estudiantes, profesores y familias. Sin embargo, es necesario que los coordinadores estén preparados para desarrollar las actividades inherentes al proceso de formación continuada docente y para ello necesitan estar en

1Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação – PPGPE – UFFS/*Campus* Erechim. Professora da rede municipal de ensino de Erechim e Gaurama. Licenciada em Letras – URI/*Campus* Erechim. E-mail: marciaafabris@gmail.com.

[2] Mestrando do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Erecchim/RS. Professor da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e da rede municipal de ensino de Cruzaltense/RS. Licenciatura Plena em Educação Física – FADEP, Pato Branco/PR. E-mail: romulomenegas@hotmail.com.

constante autoformación. Una postura segura, basada epistemológicamente, confiere a los profesionales que están al frente de los procesos formativos, un lugar destacado ante el grupo de profesores. Además de buscar el propio perfeccionamiento teórico, es del coordinador la tarea de promover el envolvimiento colectivo de los profesionales en la formación continuada, ayudando en la construcción de conceptos convergentes, a fin de suplir las lagunas de la formación inicial y continuada que el sujeto imbricado en el proceso de enseñanza-aprendizaje presentar. Fomentar la reflexión conjunta de las demandas educativas cotidianas es dar un nuevo dimensionamiento a la formación continuada docente.

Palabras clave: Coordinador pedagógico. Formación continua. Dimensionamento.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Falar em educação na atualidade é abordar um assunto complexo, que engloba vários atores sociais e educacionais, bem como seus respectivos fazeres. Tal complexidade perpassa todos os âmbitos que a educação abrange, sendo sua qualidade ou a falta dela, temas que geram questionamentos na sociedade. Como fazer, então, para que os processos educativos avancem em qualidade?

São muitos os elementos que podem levar a resultados negativos no que tange a busca de uma boa educação, que podem ir desde a infraestrutura inadequada do espaço escolar, até a desmotivação e/ou descompromisso da equipe docente, passando por vários outros aspectos que influenciam diretamente na questão da qualidade educativa. Assim, é fundamental buscar estratégias que possam legitimar possibilidade efetivas de transformações que consigam impactar em mudanças necessárias na questão da qualidade educacional.

Reconhecer que os profissionais que estão à frente do processo pedagógico, no caso os professores, são atores importantes, senão imprescindíveis para a efetivação de práticas pedagógicas diferenciadas, que podem conduzir às mudanças necessárias na busca de uma melhor qualidade na educação, é o primeiro passo para avançar rumo ao objetivo proposto. Para isso, é fundamental que os docentes possam estar qualificados para desenvolverem seu trabalho e, desse modo, a formação continuada constitui-se em uma ferramenta essencial para aprimorar/aprofundar os conhecimentos inerentes ao trabalho pedagógico, considerando que a formação inicial desenvolvida nas universidades nem sempre contempla todos os aspectos formativos necessários para que a atuação profissional seja satisfatória.

A base de conhecimentos dos docentes nem sempre é sólida o suficiente para atender às demandas que o campo educacional exige, além do que a maioria dos profissionais conta uma com carga horária de trabalho extenuante, tornando praticamente impossível dedicar-se ao aprofundamento de estudos que poderiam lhe proporcionar maior empoderamento na

posição que ocupam frente aos seus alunos e no papel que exercem diante da sociedade.

É nesse contexto problemático e preocupante que se insere como fundamental, a atuação de um profissional que possa conduzir os processos de formação continuada dos docentes em âmbito escolar, organizando/articulando momentos de reflexão que possam levar à resolução de problemas que surgem no cotidiano escolar. O coordenador pedagógico é o sujeito indicado para atuar nessa perspectiva formativa, considerando que entre os membros da equipe diretiva da escola, é dele a atribuição de acompanhar as atividades dos professores no que se refere às questões pedagógicas. Também é relevante salientar, que o coordenador pedagógico é em primeira instância, professor, o que confere a esse profissional um conhecimento empírico de significativa importância no que se refere a compreender quais são as exigências que precisam ser atendidas cotidianamente no ambiente educativo.

O modelo de formação continuada pautado por intermédio de palestras, simpósios, oficinas e participação em grandes eventos, ainda não tem cumprido o objetivo de legitimar um processo formativo que atenda às demandas de qualificação docente. Por isso, delegar ao coordenador pedagógico a responsabilidade de ser o fio condutor de uma formação continuada em âmbito escolar, que use o espaço e as necessidades educacionais cotidianas representa uma proposta atual, que encontra embasamento em muitos estudos importantes. Tratam disso Placo e Souza (2012, p. 19), ao dizer “Acreditamos que o CP é um profissional fundamental na escola, como articulador das ações, como formador de educadores e, portanto, como transformador das condições de ensino e aprendizagem”.

Desse modo, fica claro que a formação continuada em âmbito escolar orientada pelo coordenador pedagógico é um dos mecanismos que pode colaborar para a melhoria na qualidade da educação. Todavia, não se pode deixar de mencionar a importância da formação inicial docente, considerando esta primeira etapa de formação de extrema relevância para o desempenho profissional do docente. A formação continuada nesse viés, objetiva sanar as possíveis lacunas que a formação inicial apresentar, qualificando o trabalho do professor de modo a produzir mudanças reais nas ações pedagógicas docentes.

2 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Embora não seja a formação inicial o foco deste estudo, é importante traçar algumas considerações sobre esse assunto, já que a formação continuada tem sua demanda ampliada, devido também a algumas falhas encontradas na formação inicial docente, ou seja, aquela

oferecida por entidades de educação superior. Saviani (2011, p. 8), em seus estudos constata que,

> […] a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia.

A principal questão que perpassa a formação inicial docente é que os conteúdos que fazem parte dos currículos dos cursos de licenciatura nas universidades primam pelas áreas específicas de atuação. Isso quer dizer que dependendo do curso, o estudante terá acesso a um conjunto assuntos que farão parte de sua área de conhecimento, daquilo que lecionará. Sem dúvida, o futuro profissional estará apto a trabalhar em sua área (Matemática, História, Geografia, etc.), ficando à margem, no entanto, o domínio de alguns conhecimentos pedagógicos importantíssimos para seu fazer educativo em sala de aula, ou seja, a formação pedagógico-didática fica em muitos casos fragilizada. Para Saviani (2011, p. 9),

> Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo "treinamento em serviço". Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupação.

Conforme alerta o autor, não é preciso ser um grande entendedor ou estudioso em educação para perceber que o fazer docente vai muito além do conhecimento específico da área e/ou disciplina que ministra, embora este, logicamente, seja imprescindível. O trabalho do professor é permeado de subjetividade e iniciar uma carreira docente sem estar preparado adequadamente, pode conduzir para alguns descompassos e tropeços. Em contrapartida uma possibilidade que aponta Imbernón (2011, p. 64) para as entidades formadoras é,

> […] que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições "vivas", promotoras da mudança e da inovação.

Imbernón (2011) enfatiza que o maior desafio das instituições de formação inicial, é ir além de formar especialistas em determinadas disciplinas. Salienta a importância de o profissional entender e considerar o contexto em que está inserida a escola e, consequentemente, os

estudantes. Sinaliza o autor para a necessidade da transformação da escola em um lugar onde a vida pulse verdadeiramente, onde os sujeitos possam ter expectativas de uma sociedade melhor e de um futuro digno. "[...] Essa formação, que confere o conhecimento profissional básico, deve permitir trabalhar em uma educação do futuro, o que torna necessário repensar tanto os conteúdos de formação como a metodologia com que estes são transmitidos, [...]" (IMBERNÓN, 2011, p. 64).

Para Sartori (2013, p. 30), "[...] um dos propósitos básicos da formação universitária consistiria em oferecer aos futuros profissionais da educação uma formação que integre as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e técnico, autorizando-lhe a integração entre teoria e prática. […]". Essas palavras conduzem à reflexão do quão complexa é a tarefa das universidades frente a tantas demandas imbricadas no ato de formar professores "completos", ou seja, que consigam dominar, além dos conhecimentos inerentes a sua área de atuação, aqueles relacionados a efetivação de sua tarefa de educador, que são "integrar" teoria e prática de tal modo, que uma possa amparar e explicar a outra. Sartori (2013, p. 42) levanta uma questão interessante sobre esses elementos,

> Entendo que o principal desafio que se coloca ao professor para superar a dicotomia teoria-prática e consolidar a práxis pedagógica no exercício da docência está, justamente, em descobrir de que forma auxiliam em sua prática os saberes acumulados na trajetória de seu percurso de formação, aos quais se juntam os saberes ao longo de seu exercício docente. Essa combinação de saberes possibilita a construção do conhecimento pedagógico a respeito de como se ensina e como se aprende, entrelaçando aspectos teóricos e aspectos práticos. [...]

Evidentemente, a relação teoria e prática é construída no cotidiano docente e precisa estar amparada por um arcabouço epistemológico, aliado aos saberes empíricos. Por esse motivo, pode-se entender a relevância de uma formação inicial que possa subsidiar os professores na aquisição de uma sólida base de conhecimentos e também de elementos da prática que possam dar suporte e explicações aos desafios que o cotidiano revelar, possibilitando ao docente fazer a conexão entre os dois aspectos, qualificando significativamente sua atuação profissional. Não é tarefa fácil e "[...] Diante de tal complexidade, uma das exigências ao professor que postula o desenvolvimento de sua ação pedagógica de forma problematizadora e emancipatória é buscar incessantemente, aprender as possíveis mediações entre teoria e prática. [...]" (SARTORI, 2013, p, 46). Chegar a esse patamar é o que se espera de um professor, que ele possa conhecer o todo que envolve sua profissão para que consiga promover uma educação de qualidade, que conduza à reflexão

crítica, problematizando a realidade vigente, buscando através de sua atuação, criar um ambiente que favoreça a construção de uma sociedade melhor.

Após contextualizar brevemente alguns elementos da formação inicial, este estudo passará ao seu foco principal que é a formação continuada, também conhecida como formação continuada em serviço. A formação continuada procura avançar no aprofundamento de estudos relativos à docência, o que implica em uma variedade significativa de temas, considerando a complexidade do trabalho, as dimensões pessoais, relacionais e de autoria dos profissionais que atuam nos espaços educativos. Esses aspectos estão interligados e precisam ser considerados, quando a questão é a continuidade na formação inicial dos docentes dentro da instituição escolar. A respeito disso esclarecem Benachio e Placco (2012, p. 59),

> Esse processo de constituição do sujeito dá-se numa complexa e dinâmica de inter-relações dialéticas dos elementos do meio em que o professor está inserido, tais como sua jornada de trabalho, as tensões, os desconfortos, as convicções e as incertezas, as recompensas, as satisfações e os aspectos que dizem respeito mais especificamente, à sua ação pedagógica, assim como a concepção de educação: seu jeito de ensinar, os conteúdos que ensina, sua forma peculiar de se relacionar com os alunos, seus pares, com os pais de seus alunos.

Talvez sejam estes, os temas mais esquecidos nas formações realizadas no interior das instituições, as questões subjetivas e relacionais dos docentes. Nas formações são trabalhados assuntos referentes a conteúdos específicos, questões de aprendizagem, que enfocam o estudante, alguns encaminhamentos legais e burocráticos, dentre outros. Contudo, a constituição do professor, enquanto indivíduo dotado de subjetividades, não é olhada como fator relevante para ser alvo de uma formação específica. O máximo que pode acontecer nesse aspecto é a oferta para esses profissionais de palestras motivacionais, que não passam de uma catarse coletiva, que pouco tem contribuído para auxiliar os docentes no quesito que se refere à construção de saberes, que deem suporte a atuação qualificada.

Então, embora a formação continuada pareça em um primeiro momento, algo simples de pôr em prática, já que o ato de estudar parece ser intrínseco ao fazer do professor, fica evidente que devido à variedade de assuntos que abrange, precisa ser organizada com cuidado. A ideia norteadora que precisa embasar uma formação que prime pela qualidade é a percepção do aprimoramento constante, da tomada de consciência da necessidade da continuidade na formação para profissionais que trabalham com um público diversificado, que vive em um mundo em constante evolução. O professor necessita estar em contato com os assuntos que dizem respeito ao seu fazer educativo, bem como aqueles ligados às questões relacionais e de convivência com o grupo de colegas, direção e estudantes. Ao buscar uma

formação que vai além da aquisição de um conhecimento específico, é imprescindível enfocar como o professor constitui-se profissional da educação. Nesse aspecto elucidam Benachio e Placco (2012, p. 58) que,

> […] inserido num processo de formação continuada em serviço, o professor constitui e é constituído. Constituir-se e ser constituído significa que o professor imprime características próprias ao seu ambiente de trabalho e, ao mesmo tempo, é afetado pelas marcas da instituição.

Infelizmente, essa constituição mútua, que conduziria à qualificação profissional, não vem acontecendo nas formações continuadas, pois ainda está arraigada entre os docentes a concepção de que a formação continuada é uma palestra e/ou fala, ministrada por professores titulados em cursos de pós-graduação *strictu sensu*, com grande conhecimento acerca do assunto desenvolvido. Os professores assistem, literalmente a palestra, fazendo um questionamento aqui e outro ali, identificando-se com algumas situações, mas no outro dia entram em sua sala de aula, exatamente com a mesma postura que a do dia anterior ao encontro, como explicam Benachio e Placco (2012, p. 63),

> Reflexões como esta, abrem espaço para questionarmos a chamada formação de professores que se apoia unicamente em simpósios, congressos e palestras esporádicas em grandes auditórios, tratando de temas sugeridos por coordenadores ou gestores. São importantes, podem ser eficazes na medida em que são trazidos para o espaço de formação na escola, situados no contexto de atuação do professor, refletidos, discutidos e analisados com os pares, tendo como parâmetros os princípios educacionais que regem a instituição.

No cotidiano, dificilmente os professores utilizam esses cursos e simpósios para realizarem uma análise aprofundada, ou mesmo uma discussão dos assuntos em âmbito escolar. Assim, essa metodologia que vem se arrastando por anos, produz poucos resultados e conduz à acomodação, já que induz à falsa impressão que se está fazendo uma formação continuada, que os docentes estão aprimorando seus conhecimentos, o que está muito longe de ser verdade. Nóvoa (2009, p. 23) esclarece sobre alguns modelos de formação continuada e faz um alerta sobre eles.

> Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de sí fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual "mercado da formação" sempre alimentado por um sentimento de "desactualização" dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Por isso, é essencial, em primeiro lugar levantar uma discussão a respeito do conceito de formação continuada que se ampara em palestras e simpósios e mostrar aos professores que a real continuidade na sua formação está muito próxima, dentro da instituição

em que trabalha, junto a seus pares, com assuntos que permeiam sua realidade cotidiana. Precisará, também, valer-se de um referencial teórico que lhe serva de suporte para orientar a prática. Para que isso aconteça, no entanto, o docente necessita de uma assessoria, uma orientação. Por esse motivo esta pesquisa põe em destaque o trabalho de extrema importância do coordenador pedagógico como agente formador, inserido no espaço escolar.

O protagonismo do coordenador pedagógico no redimensionamento da formação continuada no interior da escola, foi um dos elementos que este estudo elencou como forma de contribuir para a implementação de uma educação de melhor qualidade, destacando que o aprofundamento teórico confere maiores possibilidades de uma atuação que implica em criar estratégias substanciais no enfrentamento dos problemas e necessidades que são desveladas cotidianamente no ambiente educacional.

A qualificação profissional suscita a função do professor como propositor, mediador e alimentador de debates em sala de aula, tendo como principal objetivo oportunizar a cada estudante a construção de seu próprio arcabouço de conhecimentos, respeitando a realidade social e cultural vivenciada até então. Usar as experiências que fazem parte do cotidiano dos estudantes não quer dizer, contudo, que o professor permaneça nesse patamar, é preciso que esse seja o ponto de partida para a ampliação dos horizontes dos educandos, levando-os a constituírem-se enquanto seres humanos, dotados de especificidades e cidadãos conscientes de seu papel dentro da sociedade em que vivem.

Diante disso, torna-se valioso o trabalho do coordenador pedagógico em uma escola, é dele a atribuição de dar continuidade à formação inicial dos profissionais que ingressam na carreira docente, possibilitando o aprofundamento de conhecimentos que possam aprimorar as práticas educativas, provocando a reflexão sobre assuntos importantes que, muitas vezes, ficam esquecidos em meio às atribulações da rotina diária da escola.

3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO: SEU TRABALHO NA ESCOLA E FRENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O coordenador pedagógico dentro de uma escola é parte integrante de uma equipe diretiva ou equipe gestora. Cabe a esse grupo, eleito por voto ou indicado pelo poder executivo do município ou outro ente, conduzir a escola e todos os membros que dela fazem parte. Fica evidente que o espaço escolar é um ambiente que revela multiplicidade de sujeitos e fazeres distintos, são estudantes, professores, técnicos, auxiliares de serviços gerais, cozinheiras, monitores, entre outros, dependendo da realidade em que está inserida a

instituição, em que os sujeitos convivem em um mesmo local. Essa convivência mútua pressupõe diferentes necessidades a serem atendidas pelos agentes que estão na liderança do processo. A equipe gestora, nesse caso, precisa ter clareza na divisão de tarefas e atribuições, evitando incorrer no erro de misturar papéis e assim emperrar o trabalho, criando um ambiente desorganizado e pouco funcional na escola.

Em relação ao trabalho do coordenador pedagógico no *lócus* escolar, o que se pode verificar é um relativo distanciamento das questões de formação, as ações do profissional vem sendo permeadas por atividades que estão distantes da atribuição de agente formador. Para Campos e Aragão (2012, p. 37), fica difícil ao coordenador dedicar-se às atividades que envolvem a formação continuada docente, quando tem sua agenda diária preenchida em "Atender alunos, pais e professores, planejar reuniões, agendar estudos de meio, registrar os processos do projeto pedagógico, atender às constantes solicitações do departamento pedagógico, escrever bilhetes sobre as diversas atividades dos alunos […]". Como se vê o trabalho do coordenador torna-se cansativo e perde muito em qualidade e eficiência, já que não atende aos objetivos pedagógicos de modo prioritário, usando grande parte de seu tempo para atender situações pontuais que emergem diariamente na escola.

Por esse motivo, é indispensável que o coordenador pedagógico nas instituições de ensino, busque o espaço de atuação necessário para que possa organizar, acompanhar e preparar sua equipe de trabalho na busca de uma formação que conduza o processo ensino-aprendizagem a bons resultados. Neste sentido, a qualificação profissional dos docentes passa pela possibilidade de aprimoramento de conhecimentos em processos de formação continuada no próprio espaço escolar, tendo como organizador e dinamizador o coordenador pedagógico.

Cabe assim, ao coordenador pedagógico, atentar para sua função no que tange à organização da equipe docente, priorizando as ações que conduzam à aprendizagem dos estudantes, ou seja, a parte pedagógica da gestão. De acordo com Libâneo (2004, p. 219), "O *coordenador pedagógico* responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade de ensino". O trabalho realizado diretamente com o grupo docente precisa buscar o envolvimento de todos, respeitando as especificidades que cada indivíduo apresenta em sua formação inicial e em sua caminhada profissional. É preciso que o coordenador compreenda que talvez não alcançará a unanimidade de participação adequada às propostas sugeridas, mas é importante que deixe claro ao grupo, que os objetivos precisam da coletividade para serem atingidos, que sem a colaboração de todos corre-se o risco de fracassar naquilo que se deseja obter.

Para seguir na intencionalidade de seus objetivos, é importante para o coordenador, a formação de uma boa equipe de trabalho. Para isso, precisa esclarecer e reforçar ao grupo docente sobre a importância do trabalho conjunto e da colaboração, pois são elementos imprescindíveis para criar um ambiente propício à aprendizagem dos estudantes. Conforme Libâneo (2008, p. 228), "De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas". É indispensável que fique evidente à equipe que o trabalho somente alcançará êxito se for realizado coletivamente, pois, de modo fragmentado poucos resultados positivos serão alcançados. A despeito disso afirmam Campos e Aragão (2012, p. 41),

> O coordenador tem como núcleo de seu trabalho a discussão, a implementação e a avaliação do que é considerado pedagógico. Precisa do outro para que seu trabalho ganhe visibilidade e sustentação. Não há trabalho de coordenação que seja realizado na individualidade. É no coletivo que o coordenador encontra espaço para a realização de suas funções. Fazer junto pode ser um dos grandes segredos da qualificação da atuação do coordenador.

Com uma equipe de trabalho minimamente integrada e conhecedora de suas necessidades e possibilidades, o coordenador pedagógico tem condições de iniciar o trabalho de formação continuada no próprio ambiente escolar. Para Libâneo (2008, p. 227), a formação continuada representa "[…] o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto do trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional". Essas ações devem incluir atividades durante a jornada de trabalho, como reuniões sobre as práticas desenvolvidas na escola, conselhos de classe, participação na elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico, bem como o estudo aprofundado de temas relevantes ao contexto educativo.

Para embasar adequadamente as atividades de coordenação pedagógica, é importante que o profissional que assume a função, tenha clareza sobre o conceito de formação continuada. Precisa estar ciente que o professor já possui uma formação inicial, como foi brevemente contextualizado neste texto, mas que a formação continuada tem por objetivo a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos que devem fazer parte do conjunto de referenciais teóricos, que orientam a prática do docente no cotidiano escolar. Segundo Libâneo (2004, p. 227), "A formação continuada é condição para aprendizagem permanente e para desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas".

Este conceito de Libâneo traz à tona os aspectos que permeiam a necessidade de

formação permanente para o trabalho docente. O professor diariamente interage com uma diversidade cultural, social, econômica e ideológica ampla e variada dentro de uma sala de aula, isto é, o trabalho com os estudantes revela uma gama significativa de diferenças a serem tabuladas e consideradas. Isso exige uma postura bem fundamentada, sendo imprescindível que esteja alicerçada em uma sólida base de conhecimentos pedagógicos e específicos, que possam dar suporte às demandas da prática docente.

Como se pode perceber o papel que desempenha um coordenador pedagógico está longe de ser simples ou fácil, pelo contrário, quanto mais analisamos as questões que envolvem as práticas desse profissional, mais confirmamos sua grande responsabilidade frente a equipe que coordena. Lembramos também que os coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas são, conforme Sartori e Pagliarin (2016, p. 188), "[…] educadores das redes municipal e estadual convidados e indicados ao exercício da função de coordenar o processo pedagógico **da** e **na** escola". Ou seja, boa parte dos profissionais que desempenham as funções de coordenação nas redes públicas de ensino, não possui formação específica para assumirem esta atribuição, mas por indicação política ou por outros fatores, desempenham uma tarefa para a qual talvez, não estejam preparados adequadamente.

Podemos concluir, então, que o trabalho dos coordenadores pedagógicos está fadado ao fracasso? Cabe aqui salientar que não, pois embora essa formação base realmente não faça parte do currículo de uma parcela significativa dos profissionais em efetivo exercício, é possível acreditar que durante a caminhada na área da coordenação, seja possível adquirir os conhecimentos necessários para a qualificação de suas funções. No entanto, é importante que o professor que esteja ocupando o cargo de coordenador, tenha um olhar atento à escola como um todo, que observe principalmente seu grupo de trabalho, suas queixas, seus anseios, seus propósitos, seus sonhos e como concebem o processo educacional. O coordenador pedagógico tem que ser, antes de tudo, um indivíduo sensível aos movimentos de sua equipe, alguém que consegue criar um ambiente favorável à discussão conjunta dos problemas identificados no cotidiano da escola, bem como articular as possibilidades de soluções executáveis. Coordenar pressupõe orientação, apoio, acompanhamento e promoção de momentos de reflexão. Segundo Campos e Aragão (2012, p. 41),

> O trabalho do coordenador pedagógico não está predeterminado. É do cotidiano que ele retira as trilhas do seu caminhar, e são muitas as possibilidades e potencialidades. O coordenador precisa mesmo se ater a seu cotidiano e ao seu grupo de profissionais da escola para juntos delinearem um caminho de ação comum.

Diante de tamanha responsabilidade, o coordenador pedagógico necessita buscar o aprimoramento constante de seus próprios conhecimentos para que possa desempenhar sua função com eficiência. Para isso, de acordo com Sartori e Pagliarin (2016, p. 186), "o coordenador pedagógico também precisa revigorar, continuamente seu processo formativo, encharcando-se de novo ânimo, aprimorando seu referencial teórico e, em consequência, sua capacidade crítico-reflexiva". A busca pelo aperfeiçoamento profissional conduz o coordenador pedagógico à construção dos alicerces do seu trabalho, é imprescindível estar bem preparado para realizar a tarefa da coordenação.

Destaca-se assim que o trabalho do coordenador revela um alto grau de responsabilidade, pois a formação continuada, não é algo linear. Segundo Sartori e Pagliarin (2016, p. 186), "[…] cabe ao coordenador pedagógico fomentar a formação continuada em serviço, privilegiar tempos e espaços para que essa formação aconteça de maneira produtiva, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente".

Precisa ser esse o foco principal de todo o esforço do coordenador pedagógico, qualificar o trabalho dos profissionais que exercem a docência, para que estes possam perceber que suas funções vão além de repassar um conceito teórico para os estudantes. Na visão de Libâneo (2002, p. 231), "A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida". É fundamental, então, demonstrar ao grupo de professores que suas práticas podem ir muito além dos limites da escola, pois ofazer educativo não pode estar desvinculado da realidade social que circunda a instituição.

Essa ideia reforça a importância do coordenador estar atento ao seu grupo docente, delineando sua ação a partir das necessidades desveladas no cotidiano. Como afirmam Campos e Aragão (2012, p. 45),

> Quando o coordenador pedagógico tem clareza de que o primordial de suas funções volta-se para a formação docente no espaço escolar, convida os professores a participar de seu processo de formação pelo envolvimento efetivo nas discussões de projetos, nas decisões e definições dos rumos do trabalho pedagógico na escola.

Certamente, não existem fórmulas mágicas, nem receitas prontas para que os *fazeres* dos coordenadores pedagógicos sejam exitosos. Contudo, tomar para si a responsabilidade de coordenar de maneira qualificada, organizando sua rotina para poder incluir momentos de autoformação são passos importantes na agenda do profissional. Assumir a função de

articulador da formação continuada em âmbito escolar; instigando os docentes em prol de transformações no modo como percebem a formação continuada e as questões em que está envolta a escola, é fundamental para fazer com que os processos pedagógicos avancem em qualidade e auxiliem na construção de uma sociedade mais justa e com equidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, pode-se considerar que a função de coordenação pedagógica nas escolas públicas, ainda está distante de ser uma tarefa centrada no processo de formação continuada em serviço dos docentes. Evidencia-se que para um profissional, nem sempre munido com a qualificação necessária para a função, a tarefa de coordenar uma equipe de professores pode tornar-se um trabalho complexo, por vezes até árduo, já que um grupo pressupõe ser portador de variados pontos de vista e de diferentes concepções de educação, considerando as diferenças existentes na formação inicial e continuada de cada docente. É atribuição do coordenador então, aproximar os diferentes olhares dos atores educacionais através da reflexão aprofundada que o estudo coletivo proporciona.

Também, é fato que a escola é um organismo vivo e pulsante, que exige a todo momento uma atuação pontual e dinâmica, que pode afastar o coordenador da atribuição de agente formador. São situações-problema que demandam ações e decisões que não podem ser proteladas, são atendimentos aos pais, estudantes e professores, que certamente não podem ser deixados de lado e precisam de soluções imediatas. Assim, é necessário que o coordenador pedagógico organize seu tempo na escola, para que possa incluir momentos de estudo que possam embasá-lo na organização e orientação da formação continuada da equipe que coordena.

Devidamente preparado, cabe ao coordenador integrar sua equipe e proporcionar momentos de reflexão acerca de suas práticas, considerando especialmente os assuntos que envolvem o campo da educação e habitam o cotidiano educacional. Da reflexão o coordenador precisa orientar a ação, priorizando a criação de estratégias que nasçam da coletividade, mostrando que não se concebe educação como um processo isolado e de um único ator. O papel do coordenador, dessa forma, consiste em estar à frente da equipe, observar, instigar, apoiar e deixar em evidência a importância da educação como o princípio das mudanças sociais.

REFERÊNCIAS

BENACHIO, Marly dasNeves. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico:** provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger. ARAGÃO, Ana Maria Falcão. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico:** provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

IMBERNÓM, Francisco. **Formação docente e profissional** :formar-se para a mudança e a incerteza; tradução [Silvana Cobucci Leite]- 9.ed.- São Paulo: Cortez, 2011. - Coleção questões da nossa época; v.14).

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

NÓVOA, António.**Professores, Imagens do futuro presente.** EDUCA, Lisboa, 2009. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e Almeida, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O Coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012.

SARTORI, Jerônimo, PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. **O coordenador pedagógico:** limites e potencialidades ao atuar na educação básica. **Espaço Pedagógico.** v. 23, n.1, Passo Fundo, p.185-204, jan./jun. 2016.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço:** da (re) construção teórica e ressignificação da prática. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2013.
SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**. v. 9, n. 1, Goiás, p. 07-19, jan./jun. 2011.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Sandra Simone Höpner Pierozan[1]
Almir Paulo dos Santos[2]
Robson Olivino Paim[3]

Resumo: O artigo discorre sobre a avaliação institucional em escolas de educação básica, focando sua relação com a gestão democrática. Constitui-se de revisão bibliográfica e aponta a necessidade de a comunidade escolar ter clareza na concepção de avaliar, bem como sua relação com o planejamento escolar. Destaca ainda o necessário entendimento dos processos avaliativos externos e a relação com os procedimentos de autoavaliação da instituição. Pondera-se a possibilidade de efetivação de uma prática coletiva, superadora do gerencialismo e busca de uma qualidade mais democrática para a educação.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Gestão Escolar. Educação Básica.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Resumen: El artículo discurre sobre la evaluación institucional en escuelas de educación básica, enfocando su relación con la gestión democrática. Se constituye de revisión bibliográfica y apunta la necesidad de que la comunidad escolar tenga claridad en la concepción de evaluar, así como su relación con la planificación escolar. Destaca aún el necesario entendimiento de los procesos evaluativos externos y la relación con los procedimientos de autoevaluación de la institución. Se plantea la posibilidad de efectividad de una práctica colectiva, superadora del gerencialismo y búsqueda de una calidad más democrática para la educación.

Palabras-clave: Evaluación Institucional. Gestión Democrática. Educación Básica.

1 INTRODUÇÃO

Observar a educação brasileira, em especial sob a ótica da gestão escolar nos parece carecer de constantes estudos, em razão de que, mesmo prevista em textos legais e como conteúdo de políticas educacionais tanto de Estado como de governo, ainda entendemos como um desafio para compreender a escola, em especial a pública.

[1] Mestre em Educação (UFPR). Doutoranda em Educação (UNISINOS). Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS-Erechim/RS). Membro do Grupo de Pesquisa História, Política e Gestão da Escola Básica (UNISINOS). E-mail: sandra.pierozan@uffs.edu.br.

[2] Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor da Universidade Federal Fronteira Sul. Coordenador do projeto de pesquisa Indicadores de Práticas de Gestão Democrática no Âmbito da Educação Básica a partir das Avaliações em Larga Escala - CNPq. E-mail: almir.santos@uffs.edu.br.

[3] Mestre em Geografia (Unioeste). Doutorando em Geografia (UFSC). Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS-Erechim/RS). Membro do Núcleo de Pesquisas Território, Ambiente e Paisagem (Netap/UFFS) e do Grupo de Pesquisa Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens (Udesc). Bolsista de pesquisa Stricto Sensu do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu). E-mail: robson.paim@uffs.edu.br.

Compreender o papel das avaliações na educação básica tem mobilizado as pesquisas recentes, apesar disso o estudo da Avaliação Institucional, não tem igual destaque. Buscaremos discorrer sobre essa temática, por entender que este assunto merece maiores atenções, dentre eles, o fato de que como instituição que atende interesses da sociedade, a escola precisa ser pensada sob vários aspectos, dentre eles o planejamento, que pode ser uma importante ferramenta para impedir que a ótica da meritocracia e gerencialismo invadam a educação.

O presente artigo está organizado em três seções.

A primeira faz referência ao caminho percorrido pela gestão democrática e sua relação com a avaliação institucional para a escola se constituir de fato em espaço coletivo.

Na segunda seção, procura-se oferecer ao leitor uma aproximação com o referencial que tem se ocupado de analisar e descrever como a invasão da massificação de resultados meritocráticos das avaliações pode configurar um espaço de gerencialismo.

Por fim, buscamos confrontar esse cenário discorrendo sobre práticas de gestão escolar que aliadas às propostas de autoavaliação possam fazer frente para estas metodologias.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

O princípio da gestão democrática inserido no contexto legal da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inicia um novo momento, um avanço nas questões participativas e decisórias. Contudo, como princípio a gestão democrática ficou atrelada a duas condições: a escola pública, e a ser normatizada complementarmente. Neste mesmo exercício, o fato de a Constituição não explicitar claramente o significado de gestão democrática, protela a sua aplicação, bem como sua efetivação.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, sancionada oito anos após a Constituição de 1988, seu texto vem reforçar o caráter público da gestão democrática focando inicialmente os aspectos de: participação dos profissionais na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas e o envolvimento da comunidade em conselhos escolares.

Se por um lado, a participação da comunidade, em especial dos trabalhadores da educação, na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) tornou-se prática do planejamento escolar a partir da década de 90, por outro, estes importantes documentos não alcançaram o papel de permitir que a instituição se auto avaliasse. Mesmo que a grande maioria das escolas prevê um momento de avaliação, assim como o de apreciação pela

comunidade, a experiência de trabalho com a educação básica tem nos permitido perceber que o encantamento pelo trabalho coletivo e pelo próprio PPP tem diminuído consideravelmente.

Algumas razões para esta situação podem estar relacionadas a pouca articulação entre o conjunto de concepções sobre sociedade, mundo, educação, aliado a normas, regras e listas de conhecimentos a serem trabalhados na escola, com o planejamento de ações que permitam avaliar e redimensionar os processos pedagógicos. Mesmo sendo revisto e redimensionado com certa periodicidade, não expressa o papel de uma auto avaliação da escola.

Isto pode ser crucial, se lembrarmos que também, desde a LDB 9394/96 o princípio da avaliação em todos os níveis é uma condição da qual os órgãos executivos da educação, ministério, secretarias estaduais e municipais têm se envolvido, seja como propositor, articulador ou meramente como alvo de mensurações. Decorrente deste dispositivo e com a lógica meritocrática defendida pelo Banco Mundial, o Brasil, com apoio deste órgão vem desenvolvendo inúmeras formas de avaliar: alunos, professores, escolas e sistemas. (DEMO, 2002)

No contexto atual temos em vigor o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que retoma um tema da Constituição Federal de 1988 e mesmo da LDB nº 9394/96, que é a gestão democrática da escola pública. Adensado a este contexto, a Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) aponta estratégias que perpassam por fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir médias nacionais elevadas do IDEB.

Ou seja, o próprio PNE defende que "Cada escola e cada sistema tem uma realidade que deve ser examinada, tendo em vista a superação articulada de possíveis fragilidades encontradas. (BRASIL, 2014, p. 32).

Refletir sobre a educação exige que se observe a constituição do Estado contemporâneo, que possui enorme relação com um sistema econômico, o capitalismo, e que além disso se apresenta como uma rede de conexões sociais e organizacionais que garantem a uma sociedade de camadas certas liberdades e direitos, dentre eles o da educação.

Contudo ter direito à educação é algo limitado, uma vez que não assegura ao indivíduo uma forma ideal de educação, mas aquela possível dentro dos limites de uma sociedade de classes. Concordamos com Peroni quando aponta que "tanto o Estado como a sociedade civil são perpassados por correlações de forças de classes sociais e projetos societários distintos" (2013, p. 9).

O Estado precisa ser compreendido na condição de neoliberal que prevê a modernização e racionalização das ações e dos direitos, sobretudo esses, garantindo-os somente se tiverem forte relação com o aumento de produtividade e consequente lucro.

Os movimentos de abertura política e de redemocratização da década de 80 do século passado no Brasil lutaram pela garantia dos direitos individuais, políticos e universalização dos direitos sociais, como saúde e educação.

A reestruturação do Estado brasileiro, segundo Dirce Nei Freitas (2007), influenciou o conjunto de regulamentações jurídicas da educação, de tal forma que a relação entre gestão democrática e avaliação não é estabelecida explicitamente. Para a autora a gestão não necessita diretamente da avaliação para que possa se efetivar, porém a avaliação carece de um padrão, que lhe é dado pela gestão.

O caminho para pensar a avaliação institucional na escola básica perpassa pela compreensão do sentido do avaliar, bem como a necessidade de entender os processos avaliativos existentes e propostos para os espaços educacionais.

3 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E INSTITUCIONAL

Poderíamos dentro de uma proposta democrática de educação, nos utilizarmos de avaliação para que a gestão fosse qualificada? Para responder esta questão é preciso que pensemos no que alimenta o processo de avaliação, ou seja, que concepção ele possui. Quem avalia algo, avalia por alguma razão, com alguma intencionalidade.

Com um pouco de atenção para a produção científica na área de políticas educacionais é fácil perceber que a temática avaliação tem certo destaque.

Conforme Lima,

> O atual protagonismo da avaliação, no quadro das políticas educacionais não apenas remete para as dimensões instrumentais e de controle, a serviço de novas modalidades de regulação e metaregulação estatal das políticas públicas. A avaliação educacional, mais do que isso, é uma das máximas expressões, substantivas, das políticas educacionais contemporâneas, seja em escala nacional e local, seja em escala transnacional. (LIMA, 2012, p. 15).

Este protagonismo como refere-se ao autor, deve-se ao fato de que em um Estado regulador, preocupado com o gerencialismo, com a técnica, com a eficácia, baseada em modelo do mercado, tende ao papel de regulamentar, controlar e aferir se isso trouxe resultados, então torna-se também um Estado avaliador.

A lógica de que tudo deve ter lucro, e bons resultados faz parte de um conjunto de ideias que, transferidas do mercado para a educação, alicerça a busca de uma fórmula que possa constatar como o conhecimento possa ser medido.

Aos Estados, cobrados constantemente pela elite, dos custos de financiar os direitos sociais, cabe justificar seus gastos, assim como legitimar sua atuação, pois existe uma bandeira acenada: a escola está em crise, os governos gastam mal em educação, e não existe qualidade nas escolas.

A relação dos contextos globais com o que acontece no Brasil pode ser observada na forma como as políticas vão se constituindo, partindo do Estado, mas não só deste, identificando a pressão que diversos organismos multilaterais fazem, na garantia de preservar a lógica do modelo econômico capitalista.

Assim, numa tentativa de adequar o sistema escolar às necessidades da economia, da racionalidade, da objetividade e da competitividade, fortaleceu-se a criação de ranking das melhores escolas, dos melhores resultados. Algo tão frenético, que é usado no marketing até mesmo na matrícula futura dos recém-nascidos, em detrimento das atividades educativas.

> Certamente que as escolas se tornaram muito mais atentas e conscientes da 'necessidade' de organizar cuidadosamente as formas através das quais se 'apresentam' aos pais atuais ou potenciais, usando publicações promocionais, eventos escolares, 'produções' escolares, noites abertas, semanas abertas, páginas de Internet e a cobertura de acontecimentos pela imprensa local. (BALL, 2002. p. 17).

Na busca pela melhor performance, se valoriza o desempenho tanto das pessoas individualmente como de organizações, a exemplo da escola, cujos resultados das avaliações servem de parâmetro de produtividade. Isso significa dizer que o conhecimento não tem outro valor, que não aquele que pode ser medido em uma escala, por meio de indicadores. Nesse sentido, o conhecimento veiculado na escola passa a ser aquele que possibilita a melhor posição e o resultado mais elevado.

Para além das consequências que podem haver com a questão das responsabilizações em relação as instituições, cabe destacar que de forma severa ela acomete também aos professores. Para alcançar melhores resultados, para preparar melhor seus alunos, o professor tem declinado de sua condição mais autônoma de preparar as aulas e avaliar alunos para assumir modelos de aulas e de avaliações preparados com a intenção de perseguir resultados. (BALL, 2005).

Na experiência das escolas brasileiras, as avaliações têm sido uma forma de responsabilizar instituições e suas equipes pelos resultados, como destaca Nigel Brooke:

> [...] há sistemas oficiais que aplicam testes ou procedimentos padronizados para avaliar a aprendizagem e empregam critérios para determinar que escolas apresentam desempenho melhor os quais têm conseqüências para os membros da equipe escolar mesmo quando estas são simbólicas e até imprevisíveis. (BROOKE, 2006, p. 386)

Exames como Prova Brasil, Saeb (para as escolas públicas) e Enem (para escolas públicas e particulares) têm como premissas qualidade, descentralização e responsabilização.

Os modelos de avaliação que temos utilizado no Brasil até o momento são de larga escala, que atendem a padrões estrangeiros onde predominam o sentido de classificação e meritocracia, tanto para os alunos como para as instituições.

Mas, e a Avaliação Institucional (AI), interna, funciona da mesma forma?

As razões pelas quais se busca à avaliação podem atender a lógicas diversas e diferentes agendas,

> [...] umas mais centradas nas preocupações com a conformidade burocrática-formal, outras mais coerentes com uma concepção das escolas como comunidades educativas, dotadas de autonomia e orientadas para a promoção de um projecto crítico e democratizante. (SÁ, 2009, p. 90)

De maneira simplificada poderíamos dizer que a Avaliação Institucional pode servir também para aferir o mérito de uma instituição, justificada pela pretensa qualidade de um produto, que é o conhecimento.

Porém, se a proposta estiver fundada em um processo democrático, preocupada com o aperfeiçoamento da instituição sob a ótica de seus sujeitos, ela terá um outro caráter.

Buscamos nos aproximar da compreensão de avaliação institucional como

> [...] uma construção coletiva de questionamentos, é uma resposta ao desejo de ruptura das inercias, é um pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto, através da melhora dos seus processos e das relações psicossociais. (DIAS SOBRINHO, 2000, p.103).

Ao atender a premissa da construção coletiva, pode ser considerada um elemento central para a gestão democrática da escola. É um instrumento que pode assumir uma função processual e participativa e servir para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nas palavras de Virgínio Sá:

> A avaliação, porque é institucional, terá de ser, necessariamente, holística e integradora. O primeiro requisito põe em evidência que é a escola enquanto totalidade que é o objecto de avaliação; o segundo requisito complementa o primeiro conferindo agora destaque à necessidade de articulação das várias démarches avaliativas e à sua subordinação ao documento que é suposto conferir rumo e identidade à escola- o seu Projecto Educativo. (2009, p. 89)

Eis uma compreensão importante que permite superar os reducionismos frequentemente associados aos processos avaliativos, refletindo na própria definição a complexidade das organizações educativas. Modificar o foco quantitativo e meritocrático e atentar para a natureza político-pedagógica do processo de avaliar, permitirá que a escola oriente-se no sentido de promover um projeto crítico e democratizante.

Cabe destacar, que "boa parte da avaliação das escolas, feita até agora tem a sua origem em decisões hierárquicas externas" (GUERRA, 2002, p. 3). Seja preenchendo informações nos instrumentos de avaliação externos ou preenchendo relatórios para as mantenedoras (realizados no final do ano, de forma individual sem participação dos alunos...), este tipo de procedimento geralmente não permite que a escola e seu coletivo recebam algum *feedback* ou mesmo utilizem os dados de um final de ano para reavaliar e traçar outras propostas de trabalho que superem as condições pedagógicas já conhecidas.

Utilizar a avaliação para rever os processos significa redesenhar a proposta pedagógica, e não meramente atualizar os dados e índices que constam nos documentos oficiais da escola ou que alimentam as planilhas institucionais.

O alerta de que a " avaliação institucional de uma escola não pode ser tomada como equivalente ao produto da soma de várias avaliações [...] realizadas segundo agendas e agentes desconectados". (SÁ, 2009, p 92)

Importantes questionamentos precisam fazer parte desta reflexão: A ideia de avaliação é assumida por todos os membros da comunidade educativa? Se apoiam seu desenvolvimento, o fazem por quais razões? A iniciativa é desencadeada por alguma condição específica? O que é que cada um e todos estão dispostos a fazer para que a avaliação prospere, chegue ao fim (que é a retroalimentação), e obtenha o êxito pretendido e desejado?

Esse conjunto de indagações apoia-se na premissa de que

> Se os profissionais considerarem a avaliação mais como uma ameaça do que como uma ajuda, se os paus a encararem como um ajuste de contas com os professores. Se os alunos quase não participarem na decisão e no processo, então a avaliação perderá uma boa parte de sua força transformadora. (GUERRA, 2002, p.5)

De certa forma a avaliação institucional pode constituir-se num processo de autoconsciência da escola e representar um caminho capaz de proporcionar articulações necessárias para os avanços desejados na qualidade fazendo uma abertura à participação da comunidade escolar, conforme o que define os projetos pedagógicos das escolas.

Partindo do princípio de que é uma atividade inovadora para as escolas, os instrumentos podem ser vistos como um ensaio, e podem também apontar certa dificuldade de identificar os "melhores" indicadores, o que faz parte de um processo que se configura novo. Daí a necessidade de que as metodologias sejam revitalizadas e rediscutidas com a comunidade escolar para que possa futuramente produzir indicadores que traduzam o sentimento da escola.

4 MELHORAR O QUE SE OFERECE AO ALUNO

Mesmo entendendo que o aluno e suas aprendizagens e desenvolvimento sejam o foco das preocupações da escola, não é suficiente considerar apenas os resultados dos alunos. Assim como não se avalia, puramente por avaliar. Tampouco podemos conhecer a realidade de um espaço tão complexo como o de uma escola apenas pelos indicadores quantitativos que dela se pode observar.

Conforme Guerra, "a finalidade da avaliação e a origem da sua exigência é a melhoria da prática levada a cabo nas escolas. A avaliação não constitui um simples apêndice, um adorno, um acrescento colocado no final do processo, se houver tempo. " (2002, p. 1). Nas suas reflexões o autor segue afirmando "[...] o mais importante ao meu ver, não é avaliar, nem sequer avaliar bem, mas antes pôr a avaliação a serviço dos valores educativos e das pessoas que deles mais necessitam" (GUERRA, 2002, p.2).

Faz-se necessário, considerar o contexto em que este sujeito interage, suas reflexões sobre este contexto, e quais as condições para reflexão que ele possui. Ou seja, a avaliação institucional está intimamente relacionada à qualidade que a escola oferece, desvinculada da questão de premiações ou castigos em face da avaliação, mas sim, que seus resultados sirvam para redirecionar o processo, para intervir nas condições de qualidade oferecidas a professores e alunos na construção do trabalho pedagógico.

Assim, é ilustrativa a ideia de Vianna, quando afirma que "avaliar o processo educacional é mais que avaliar o aluno, implica definir o conceito de qualidade de ensino". (2003, p.80). Desta forma se faz necessário refletir sobre o que é qualidade de ensino, e quais

serão os indicadores desta qualidade, visto que sobre este conceito deve perpassar a lógica da igualdade de condições de acesso ao conhecimento, para todos os sujeitos da escola.

No texto "Como num espelho – avaliação qualitativa das escolas", Miguel Guerra define o tipo de avaliação que ele defende, por acreditar que este processo pode surgir espontaneamente nas escolas, derivada da necessidade de conhecer e de melhorar, e não apenas para compor relatórios.

O autor propõe que a avaliação seja: contextualizada, que leve em conta os processos e não apenas os resultados, que dê voz aos participantes em condições de liberdade, que se preocupe com os valores educativos, que utilize diversos métodos para reconstruir e analisar a realidade, que esteja comprometida com os valores da sociedade, que seja uma avaliação em que ninguém tenha a exclusividade ou o privilégio de atribuir valor sobre o que se interpreta, que não se deixa contaminar com a mística dos números, que utiliza uma linguagem simples, que parte da iniciativa da escola e que pretenda modificar a sua prática. (GUERRA, 2002).

A escola, organizada para construir um processo de avaliação institucional se conecta de forma importante com gestão e avaliação, ou seja, a avaliação do conjunto do trabalho da escola como instituição educativa serve como subsídio do processo de planejamento que é um instrumento da própria gestão. Em razão disso a avaliação não pode se esgotar nos elementos que podem ser observados diretamente nos alunos, é preciso considerar também aqueles aspectos que são mediadores do processo pedagógico. É partir do aluno, para fazer melhor para a escola, e consequentemente para o próprio aluno.

Sabemos que uma avaliação pensada coletivamente, que aponta indicativos que possam redimensionar o trabalho docente no sentido de possibilitar avanços no processo de aprendizagem, e a própria gestão da escola, possui uma característica muito positiva.

Porém no contexto marcado por competitividade, onde as escolas são pressionadas a mostrar resultados, o sentido de qualidade que as avaliações apregoam está fortemente relacionado a valores como excelência e eficiência, e a classificação das instituições pode criar ilusões em relação as posições que são ocupadas.

Apesar dos limites e das dificuldades que a própria escola tem em discutir avaliação e avaliação institucional, ainda é possível conceber essa última como uma prática coletiva, que se atualiza, que pode fugir dos padrões gerencialistas aos quais a escola tem sido submetida, e que possa perseguir condições mais democráticas de fazer a escola e de buscar também uma qualidade mais democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos que a avaliação institucional pode ser um modo de assumir coletivamente uma nova forma de planejamento. Tal processo pode originar um conhecimento novo sobre a escola, que tendo passado por um processo analítico sério demonstra que não fugiu da avaliação, mas sim que a compreende como "um fenômeno que retira sua energia inovadora do fato de estar sempre exposto à crítica". (DEMO, 2002, p. 09).

A avaliação institucional, assim pensada, é um modo de empoderamento da escola, que pode fazer frente a quantidade de exames aos quais é submetida com fins meritocráticos.

Explorar a realidade pode em algum momento colocar a própria escola em xeque com a defesa da imagem que a instituição defende para si. Contudo, o exercício de se conhecer (potencializado na organização educativa altamente complexa) alia-se mais a prudência, do que a desistência. É no fazer político, coletivo e plural que a escola pode se reconhecer, acenar perspectivas coerentes de avaliação para que esta possa ser concebida como uma prática que não atenda aos princípios gerencialistas, mas que esteja a serviço de uma agenda que persegue a 'qualidade democrática' da escola. (AFONSO, 2003).

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n 2, p 03-23, 2002.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v.35, n.126, 2005.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década -** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.> Acesso: 01.jul.2018

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação** – de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. 2 ed. Campinas: Autores associados, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREITAS, Dirce N. T. de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 501–521, ago. 2007.

GUERRA, M. A. S. Como num espelho: avaliação qualitativa das escolas. (Conferência proferida no Curso de Verão), 2001. In: AZEVEDO, J. (Org). **Avaliação das escolas** – consensos e divergências. Porto: ASA, 2002. p. 11 a 31.

LIMA, Licínio. C. Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. In: WERLE, F. O. C. (Org.) **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: LiberLivro, 2012. p. 15-38.

PERONI, Vera M. V. **Redefinições entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: LiberLivro, 2013.

SÁ, V. A (auto)avaliação das escolas: "virtudes" e "efeitos colaterais". **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.17, n.62, p. 87-108, jan./mar. 2009

VIANNA, H. M. **Avaliações em Debate**: SAEB, ENEM, Provão. Brasília: Plano, 2003.

”

GRUPO DE TRABALHO:

Políticas e gestão educacional

PRÁTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EXPRESSAS NOS CONTEÚDOS DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (PMEs)

Almir Paulo dos Santos[1]
Robson Olivino Paim [2]
Sandra Simone Höpner Pierozan [3]

Resumo: O artigo discute elementos de política educacional, os Planos Municipais de Educação da Associação de Municípios do Alto Uruguai (AMAU), ao Norte do Estado do Rio Grande do Sul. Analisa os documentos expressos nos Planos na dimensão da gestão democrática da educação, na meta 19 e suas estratégias. O objetivo é evidenciar práticas de gestão democráticas expressas no conteúdo dos PMES, para a construção da autonomia da educação municipal. Utilizou-se como procedimento metodológico qualitativo para análise documental dos conteúdos expressos na legislação e de revisão de literatura sobre a temática. Os resultados evidenciaram que os Planos Municipais de Educação, apresentam em seu conteúdo expresso a fragilidade em garantir a autonomia para a gestão democrática. Observa-se que vários PME seguem as orientações do PNE e o Plano Estadual de Educação (PEE), dificultando a construção da autonomia local.

Palavras-chave: Planos Municipais de Educação. Gestão Democrática. Autonomia.

DEMOCRATIC MANAGEMENT PRACTICES EXPRESSED IN THE CONTENT OF THE MUNICIPAL EDUCATION PLANS (PMEs)

Abstract: The article discusses elements of educational policy, the Municipal Education Plans of the Association of Municipalities of Alto Uruguay (AMAU), to the North of the State of Rio Grande do Sul. It analyzes the documents expressed in the Plans in the dimension of democratic management of education, in the goal 19 and its strategies. The objective is to demonstrate democratic management practices expressed in the content of the PMES, for the construction of autonomy of municipal education. It was used as qualitative methodological procedure for documentary analysis of the contents expressed in the legislation and literature review on the subject. The results showed that the Municipal Education Plans show in their express content the fragility in guaranteeing autonomy for democratic management. It is

[1] Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Dos Sinos. Professor da Universidade Federal Fronteira Sul. Coordenador do projeto de pesquisa Indicadores de Práticas de Gestão Democrática no Âmbito da Educação Básica a partir das Avaliações em Larga Escala - CNPq. E mail: almir.santos@uffs.edu.br
[2] Mestre em Geografia (Unioeste). Doutorando em Geografia (UFSC). Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS-Erechim/RS). Membro do Núcleo de Pesquisas Território, Ambiente e Paisagem (Netap/UFFS) e do Grupo de Pesquisa Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens (Udesc). Bolsista de pesquisa Stricto Sensu do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu). e-mail: robson.paim@uffs.edu.br
[3] Mestre em Educação (UFPR). Doutoranda em Educação (UNISINOS). Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS-Erechim/RS). Membro do Grupo de Pesquisa História, Política e Gestão da Escola Básica (UNISINOS). E-mail: sandra.pierozan@uffs.edu.br.

observed that several SMEs follow the guidelines of the PNE and the State Education Plan (PEE), making it difficult to build local autonomy.
Keywords: Municipal Education Plans; Democratic management; Public Educational Policies.

1 INTRODUÇÃO

Este texto aborda processos legislativos expressos nos Planos Municipais de Educação da Associação de Municípios do Alto Uruguai (AMAU), ao Norte do Estado do Rio Grande do Sul, na dimensão da gestão democrática, nas metas 19 e suas diretrizes. O conteúdo expresso nos Planos, revelam ideologias, visões de mundo, discursos que foram afirmados, discutidos, por diversas lideranças municipais, considerado como uma fonte privilegiada para a compreensão de políticas municipais no âmbito da educação. Mainardes (2018), explicita que a implementação de políticas sofre processos de transformações em diferentes interpretações a que as políticas estão sujeitas. Envolvem empréstimos, apropriações e adaptações por meio de redes de atores/participantes, dentro e fora da escola, engajados na colaboração/negociação em diferentes circunstâncias. Evidenciam-se na análise, aspectos importantes das políticas públicas, referente aos documentos escritos e atores do campo das políticas educacionais dos municípios, fóruns com representações de diferentes lideranças, legislativo e executivo municipal, projeto de lei e os Planos Municipais de Educação. Desse modo, as políticas são formuladas por esses atores e implementadas nos diversos contextos da educação municipal.

O foco de análise são os conteúdos concretos dos PMEs da Associação dos Municípios do Alto Uruguai – AMAU, expressos na meta 19 e suas diretrizes, tendo por objetivo a análise da gestão democrática, com ênfase na eleição de diretores e conselhos escolares, na dimensão material de policy e no processo político, politics, tomando os PMEs como uma política estruturadora (FREY, 2000). Focaliza políticas educacionais, capaz de definir instituições, processos no campo da educação municipal, tanto dos políticos que concebem as mudanças políticas, como as formas concretas das políticas (professores, gestores, partidos políticos, sindicatos, associações) para implementação no contexto das práticas. Mainardes (2018) explicita que a valorização dos sujeitos na política implica refletir sobre o papel dos sujeitos na sociedade em geral e no contexto da política, onde as políticas são formuladas em diferentes níveis e escalas.

Os procedimentos metodológicos de caráter qualitativo estão ancorados na análise de conteúdo (BARDIN, 2004), focalizando os documentos legislativos dos Planos Municipais de Educação dos municípios da AMAU (2014-2024). Objetiva-se contribuir para a construção da

autonomia na educação municipal a partir da gestão democrática expressas nos conteúdos da legislação dos PME. Para dar conta dessa problemática o artigo está organizado em três seções: a primeira discute as políticas educacionais no contexto da Educação, retratando da autonomia da educação Municipal. O segundo explicita alguns pontos fundamentais da formulação do PNE (2014-2024) e a obrigatoriedade dos municípios em constituíres seus PMEs. E na última seção, traz a análise dos conteúdos dos PMEs dos municípios da AMAU, no aspecto da gestão democrática da educação, focalizando a eleição de diretores e as atribuições do coordenador pedagógico. Apesar dos direitos conquistados a partir dos PME, ainda persiste a construção de políticas públicas efetivas e de uma gestão democrática que auxiliem tanto na garantia da oferta do ensino, quanto na permanência dos alunos na escola.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

A partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88) os municípios configuram-se como entes autônomos e Federados ao lado da União, dos Estados e do Distrito Federal, assegurando-lhe autonomia na organização de sua educação local e oferecendo a possibilidade de criar seus sistemas de ensino. A institucionalização é decorrente de contexto político-administrativo, caracterizado por democracias delegativas e regimes neopatrimoniais, "nos quais as instituições democráticas são frágeis, coexistindo lado a lado, comportamentos político-administrativos modernos e tradicionais" (FREY, 2000, p.12).

A organização do Estado é resultado de um lento movimento de ampliação das estruturas estatais, constituindo-se numa forma de "lei do monopólio" (MULHER e SUREL, 2002), em torno de um aparelho burocrático encarregado de regulação social. Esse cenário institucional apresenta variáveis, limites e proposição para o desenvolvimento de políticas públicas, conforme os interesses vigentes. É nesse contexto da educação municipal que as políticas estão quase sempre em movimento, entendidas a partir de ações e de comportamentos intencionais de estruturas administrativas em diferentes níveis que, no caso da educação, incluem secretários municipais de educação, diretores, professores e funcionários de escolas, dentre outros. Desse modo, são formuladas as políticas, tornando-se declaração de política tornando-se uma lei "ou um programa, ou tomar forma mediante práticas que lhe deem corpo" (WERLE, 2016, 156) a seu sistema de ensino e sua rede educacional.

É relevante destacar que as políticas não são consolidadas em sua totalidade, mas sujeitas a interpretação e, em consequência, à recriação de políticas, podendo ocasionar

mudanças e transformações significativas na política original. Muitos profissionais que atuam no contexto da prática visualizam, nos textos, os interesses submersos de grupos, não aceitando o conteúdo da legislação em sua totalidade, conforme grau de institucionalização. "Deve-se partir do pressuposto da existência de uma dependência, pelo menos parcial, entre as políticas a serem examinadas e a variável institucional" (Frey, 2000, p. 218). É importante dar atenção para a institucionalização de propostas de intervenção da realidade social na forma de políticas que legitima a partir dos mecanismos do Estado, processo que denota vontade política, contradições, em conformidade com valores e as condições para a realização da política.

Uma das primeiras dificuldades com o qual se enfrenta para a análise das políticas pública e o carácter polissêmico do termo "política" (Frey, 2000). Ela se encontra imbricada com a esfera da política, da atividade política e da ação pública. A primeira faz uma distinção entre o mundo da política e a sociedade, perfazendo variações conforme seu lugar e época histórica. As metas dos PME expressas, por exemplo, podem variar conforme os interesses administrativos políticos e as diferentes decisões tomadas pelas entidades sociais. A segunda retoma a ideia da política em geral (debate partidário, cargos políticos e as diversas mobilizações). Gestores indicados por partidos políticos não tendo a participação da comunidade para sua na escolha, ocasionado muitas vezes dificuldades nos processos de gestão e com seus profissionais de educação, que no contexto da ação prática da gestão, muitas vezes ocorre conflitos e contradições. A terceira analisa os processos pelo qual são elaboradas e implementadas as políticas públicas. Nem sempre no contexto da prática são aceitos em sua totalidade. Esses três elementos das políticas educacionais são formulados, constituindo-se muitas vezes em legislação, conduzindo a sistema político-administrativo.

Na implementação dessas políticas públicas e o seu conjunto de ações, possibilita estruturar as relações humanas e sociais em sua estrutura de poder, como também, retirar a possibilidade de ação, dificultando diferentes níveis e o exercício da gestão. Os PME de educação podem expressar na legislação as decisões tomadas coletivamente ou pode incrementar aspectos burocráticos da estrutura de poder. Questiona-se a "imposição e a prevalência das decisões da União e dos Estados que contradiz as expectativas, por parte dos municípios de não subordinação entre os entes federados" (WERLE, 2016, p. 157).

Outro ponto em específico das políticas públicas municipais pode ser compreendido a partir de duas dimensões: uma focada na ação e a outra no sentido (Muller, Surel, 2002). Um programa de ação em políticas públicas envolve "uma combinação específica de leis, de atribuições de crédito, de administrações e de pessoal voltado para a realização de um

conjunto de objetivos mais ou menos claros e definidos" (Muller, Surel, 2002, p. 15), enquanto que uma estrutura de sentido envolve a mobilização de "elementos de valor e de conhecimento, assim como instrumentos de ação particulares com o fim de realizar objetivos construídos pelas trocas entre os atores públicos e privados" (ibidem, p.16) e sua eficácia, sem fins comuns. Werle (2014) explicita a importância de analisar essas políticas públicas como um instrumento de ação do Estado. É importante observar e discutir os modelos adotados em oferecer proposições inovadoras e diferenciadas, superando o "ethos" competitivo e burocrático adotado pelo Estado, por uma construção colaborativa e solidária de políticas públicas, nesse caso da educação municipal.

O objeto de estudo das políticas educacionais no âmbito municipal ainda é um espaço de análise complexa, pois nos coloca inúmeros desafios e não permite uma resposta fechada e definitiva. Partimos de uma análise de políticas públicas municipais que faz referência a três termos – polity, politcs, polity, constituindo-se em três dimensões da política (FREY, 2000). A polity que se refere à estrutura, a ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e a estrutura institucional do sistema administrativo. Politics refere-se ao processo político, geralmente de caráter conflituosos, no que diz respeito à imposição de objetos, aos conteúdos e as decisões. Policy que são conteúdos concretos das políticas, caracterizados por programas políticos, problemas técnicos e o conteúdo material das decisões políticas. Essa diferenciação teórica de aspectos peculiares da política fornece categorias que podem se evidenciar proveitosas na estruturação para análise de políticas educacionais. "Todavia, não se deve deixar de reparar que na realidade políticas essas dimensões são entrelaçadas e se influenciam mutuamente" (FREY, 2000, p.07).

As categorias de análise das políticas educacionais podem ser compreendidas como redes de políticas, como sendo interações das diferentes instituições e grupos, perpassando tanto a esfera do governo, como a da sociedade e educação. Possibilita ser implementada numa determinada rede de relações menos formais do que as institucionalizadas num formato mais organizado. Um exemplo é a formulação do PME com a participação dos diversos agentes sociais e o outro é o PME expresso legalmente a partir da estrutura de poder burocrático. Analisar esse conteúdo significa compreender como as diferentes configurações de políticas municipais são formuladas nas práticas escolares e da gestão.

O desafio em analisar as políticas públicas vai, portanto, muito além da abrangência dos resultados e implementações do Estado. É próprio da análise das políticas públicas e educacionais, lançar um olhar diferente sobre a ação que o Estado exerce em seu conjunto. Tanto na formulação de políticas públicas, como no contexto das práticas onde as políticas,

geralmente sofrem influências diversas, não alcançando sua total constituição. Compreender que as políticas são formuladas em redes de decisões nos possibilita compreender as diversas ações de gestão tanto das instâncias administrativas, como nas formulações legais. A formulação do PME de educação pode expressar em seu conteúdo sobre gestão democrática a eleição para diretores, como somente pode fazer referências democráticas e não citar a forma de democracia.

Outra definição importante é analisar uma política, no âmbito da educação municipal, como um construto social da ação pública. Ela ultrapassa as políticas formuladas pela estrutura de poder, sem que houvesse participação dos sujeitos, mas que na prática, essas políticas ou legislações sofrem a ação dos sujeitos que as modificam. A política não é simplesmente uma categoria analítica, ela é também produto da ação dos atores políticos. "Para que uma política pública "exista", é preciso que as diferentes declarações e/ou decisões sejam reunidas por um quadro geral de ação" (FREY, 2000, p. 217), funcionando como uma estrutura de sentido, mobilizando elementos de valor e de conhecimento entre os atores da política.

Tomar consciência do caráter normativo de todo o programa da ação pública, implica compreender as finalidades da política governamental. Os objetivos podem estar explícitos nos textos, como em decisões governamentais, direcionando a ação política nos contextos das práticas, no nosso caso na legislação municipal. Porém, na sua grande maioria, as decisões políticas não são meramente implementadas em sua totalidade, geralmente sofrem reinterpretações, sendo modificadas e reconstextualizada a partir da participação e da autonomia dos sujeitos (gestores, professores, alunos, comunidade) da educação.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO DO PNE (2014-2014) AOS PMES

O processo de gestão democrática no âmbito das instituições de ensino, nos conteúdos expressos da legislação, nos espaços da gestão escolar, dentre outros, representa um importante instrumento de consolidação da democracia, (re)significada nas práticas escolares. Porém, já é consenso que a efetivação da "gestão democrática nos espaços públicos escolares não é um processo fácil de ser realizado por envolver diferentes pessoas, com diferentes olhares e valores, e por isso mesmo sujeito a tensões e contradições" (FARIAS e SILVA, 2014, p. 6).

A partir de debates, contradições e acordo é elaborado o novo PNE pela Lei n°13005 de 25 de junho de 2014, válido por dez anos (2014-2024). Sua constituição é originária de movimentos democráticos e entidades sócias, políticas e educacionais, merecendo destaque a

Conferência Nacional de Educação – CONAE. A CONAE foi definida como um espaço de discussão e deliberação coletiva, organizada por meio de conferências municipais, intermunicipais, estaduais e distritais no ano de 2013, emergindo diversas propostas que estão expressas no atual PNE. Nesse contexto, a CONAE significou um movimento democrático, constituído por diversos atores, onde participaram diversos segmentos da sociedade, especialmente da educação. Saviani (2014) explicita que foi acertada a organização da CONAE, ter articulado o tema central da conferência na constituição do SNE com o PNE. A finalidade foi aproximar os vários elementos do sistema de ensino para a consecução dos objetivos educacionais.

A formulação do novo PNE, compreendido como uma política de Estado, construída com a participação dos entes federados, em regime de colaboração articulado por diversos atores em diferentes níveis, etapas e modalidades, significou um importante movimento democrático. Para Neto (2014) o PNE deve garantir, ao mesmo tempo, a unidade nacional e as peculiaridades regionais e locais. Tem o dever de articular democraticamente os vários níveis entre os entes federados fortalecendo mudanças na educação, tão necessárias aos sistemas de ensino.

As características do PNE construída pela participação das diversas lideranças sociais coloca-se como uma das exigências, fazer com que o SNE conserve no PNE sua estrutura e organicidade e não torne um sistema educacional, mecânico, simplesmente para comprimento de resoluções burocráticas. O PNE em sua composição propicia a continuidade e intencionalidade das ações em seus entes federados, numa prática educativa possibilitando "formular diretrizes, definir metas e indicar os meios pelos quais essas metas sejam atingidas no período de vigência do plano definido pela nossa legislação" (SAVIANI, 2014, p. 32).

A aprovação do PNE "inaugurou-se uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras" (Dourado, 2015, p.301). Além das diretrizes demonstrando organicidade para a educação nacional, o PNE apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica à educação superior, objetivando a discussão sobre a qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.

O novo PNE (2014) estabeleceu prazo aos Municípios e Estados a adequarem ou elaborarem seus planos de educação, expresso através de um ordenamento jurídico vigente na legislação educacional no Brasil que ultrapassam os períodos de governo. Desta forma, as diretrizes, metas e estratégias dos planos subsidiarão e servirão de referencial para a elaboração dos planos de governos dos (as) futuros prefeitos (as) e governadores (as). Denota-se a importância da construção dos Planos Estaduais e Municipais de Educação e suas

responsabilidades, para o exercício da autonomia nas mais diversas realidades municipais e estaduais.

Contudo, observa-se que a legislação do PNE exerce forte influência no delineamento dos PMEs. Sob a ótica da cooperação entre os entes federado, o alinhamento dos Planos Municipais aos Planos Nacionais estabelecendo sincronicamente mecanismos de responsabilização, desconsiderando o que, de fato coloca-se como competência dos municípios. O "MEC abriu precedente para que muitos gestores locais incluíssem nas metas dos PME estratégias que, na conjuntura legal existente no país, seriam de competência dos Estados e do Governo Federal" (SILVA e OLIVEIRA, 2017, p. 118), obrigando aos Municípios contemplarem em seus Planos as metas nacionais ainda que estas não expressassem a realidade local.

Outro centralismo relaciona-se entre o PME ao Plano de Ações Articuladas (PAR) (Lei 12695/2012). O PAR é um instrumento primordial para obtenção de recursos financeiros e de assistência técnica do Ministério da Educação. A SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle) acrescentou a inserção do PME como pré-requisito para o preenchimento diagnóstico do Novo PAR. Isso fez com que os Municípios que não sancionassem a Lei do PME ficariam impedidos de prosseguir o preenchimento do Sistema, em consequência deixariam de receber recursos provenientes do Governo Federal.

Observa-se a necessidade do PME estar alinhado ao PEE e ao PNE, recomendando a participação de todos os segmentos da sociedade e das três esferas de governo na construção dos Planos. Todas as lideranças dos municípios devem estar envolvidas na formulação e na aplicação do PME e não restringir a uma administração da Prefeitura ou Secretaria de Educação. Planos construídos em gabinetes ou por consultores ausentes à realidade municipal tendem ao fracasso, mas um PME submetido ao amplo debate incorpora riqueza das diferentes visões e vivência que a sociedade tem sobre a realidade que deseja modificar.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) abriu a possibilidade de compartilhamento entre os entes federados em regime de colaboração, afirmado como princípio da "gestão democrática do ensino público, na forma de lei" (art. 206, inciso VI), estendendo aos municípios o direito de organizarem seus sistemas de ensino. Batista (2013)

Na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei n° 9.394/96), explicita o caráter de autonomia entre os entes federados, remeteu aos sistemas de ensino a definição das "normas de gestão democrática do ensino público na educação básica". Estabeleceu como diretriz nacional, a "participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes" (art.14). Os Planos Nacionais de Educação seguiram esse mesmo princípio da

CF/88 e LDB/96, definindo entre seus objetivos e prioridade a gestão democrática do ensino público, entre os sistemas de ensino.

Expresso na legislação educacional, a gestão democrática não é uma realidade que atinge todas as escolas públicas e os sistemas de ensino. Ela sofre variações conforme políticas e normas vigentes no âmbito da organização dos entes federados. Para Batista (2013) a gestão democrática como uma política educacional aproxima do campo das políticas sociais podendo ser (re) significadas. Faz-se necessário resgatar o caráter público administrativo a partir da participação e autonomia e a forma como se organiza o sistema de ensino.

Nos processos de formulação a partir da participação das instâncias municipais, regionais e estaduais, culminando na CONAE 2010 e na formulação do PNE (2014-2024), a gestão democrática da educação é apresentada na Meta 19 buscando "assegurar condições, no prazo de 2 anos, para efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito de desempenho e à consulta pública, a comunidade escolar" (BRASIL, 2014). Observa-se um modelo de gestão gerencialista da educação, colocando em segundo plano a participação da comunidade escolar. Peroni e Flores (2014) explicitam a meta 19 do novo PNE apresenta a proposta de gestão democrática com formato gerencialista com critérios técnicos de mérito e desempenho, apontando de forma genérica a participação da comunidade escolar. A gestão democrática é um processo de luta dos educadores ao longo de várias décadas (Souza 2010; Kaufmann 2014; Hora, 2014), fazendo parte de um projeto de construção da democratização da sociedade brasileira. É nesse conjunto reflexivo de formulação de políticas educacionais no âmbito da esfera municipal que buscaremos no conteúdo expresso da legislação dos PME dos municípios da AMAU uma análise da gestão democrática.

4 ALGUNS APONTAMENTOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA A PARTIR DOS PMEs

A gestão democrática se apresenta como uma maneira de organizar o funcionamento do sistema de ensino em seus diferentes contextos: políticas, administrativas, culturais, pedagógica e financeira, tendo a participação da comunidade escolar como uma de suas referências fundamentais. Nos últimos anos a legislação educacional brasileira tem passado por diversas mudanças, focalizando gerir o sistema educativo de forma participativa, na perspectiva de colaboração entre os entes federados e a comunidade escolar, como um dos

mecanismos de proporcionar a escolha de gestores, distribuindo responsabilidades, autonomia aos municípios a constituir seu próprio sistema de ensino e seu aspecto legal.

A autonomia político-administrativa no âmbito municipal está expressa na Constituição Federal de 1988 que reconhece o município como ente federado ao lado da União, dos Estados e do Distrito Federal. A CF/88 também declara aos municípios autonomia para organizar a sua legislação em regime de colaboração com os demais entes federados. Desse modo, o PME e os PEEs de educação precisam estar alinhados ao PNE. Porém, cada ente federado deve expressar sua realidade e necessidades para a educação local. O PME explicita um dos reconhecimentos da autonomia e o fortalecimento de políticas educacionais local. A gestão democrática, embora expressa na legislação brasileira, não é uma realidade presente nas práticas escolares. Ela tem variações de acordo com as políticas e normas vigentes em cada município e da forma como este organiza o seu sistema de ensino. Para Batista (2013) a gestão democrática enquanto política educacional circula no contexto das políticas sociais, embora atreladas as políticas em escala mundial, podem ser localmente (re)significada.

Atualmente a Associação dos Municípios do Alto Uruguai (AMAU), conta com 32 municípios. Desses 32 municípios, todos constituíram seu PME, no período legal, expresso no PNE (2015). Desse total de município, somente a meta 19 dos PMEs que trata da gestão democrática e suas estratégias em seu conteúdo expresso será objeto de análise. Carvalho (2015) analisando o conteúdo da gestão democrática no PNE, observa que não é apresentado qualquer detalhamento ou esclarecimento sobre o que se entende em relação a gestão, apenas explicita que os entes federado deverão regulamentar a gestão democrática da educação pública.

Analisando a meta 19 dos municípios (AMAU), observou-se que do total de municípios somente 4 municípios expressam em seu conteúdo de forma mais direta aspectos da educação local como: assegurar condições de gestão democrática, fortalecer os conselhos escolares, consulta pública e recursos para provimento de uma gestão democrática. Os demais municípios apresentam o mesmo conteúdo expresso no PNE, com algumas alterações como: assegurar no prazo de um ano para a efetivação da gestão democrática. As alterações são mínimas. Após análise, observamos que legalmente os municípios tiveram oportunidade de referendar sua autonomia e constituir a sua educação local no PME, no âmbito da gestão democrática. Porém, no conteúdo expresso, observa-se que o PME está muito próximo do PNE, que tem por finalidade promover a educação no mesmo padrão de qualidade e acessibilidade a toda a população brasileira.

A meta 19 do PNE estabelece um prazo de dois anos para a efetivação da gestão democrática a partir de critérios técnicos de mérito e desempenho, que não são claros, deixando em aberto as instâncias estadual e municipal, buscar entender o que são esses critérios técnicos de mérito e desempenho. Da totalidade dos municípios da AMAU, em seu conteúdo expresso dos PMEs na meta 19, ressalta a mesma formulação do PNE. Os PMEs não esclarecem o que são esses critérios técnicos de mérito e desempenho. Ao transferir o mesmo conteúdo dos PNE, os PMEs dificultam os processos de gestão democrático no âmbito das práticas de gestão escolares. " A igualdade de oportunidade pode ser de uma crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir indivíduos segundo o seu critério" (Dubet, 2008, p. 10). Desse modo, a meritocracia pode tornar intolerável na medida que é associada ao mérito desprezando os sujeitos que não atingem.

Conjuntamente com a meta 19 os PMEs explicitam as estratégias que visam assegurar as condições objetivas para a efetivação da gestão democrática. Após, analisar todas as estratégias de todos os PMEs, evidenciou-se que as mesmas explicitam em seu conteúdo expresso as estratégias do PNE. As estratégias seguem um discurso burocrático, direcionado ao mérito ao controle das ações de gestão. Na maioria das estratégias retrata: criar leis municipais de gestão democrática; maior autonomia pedagógica, mas não explicita como se faz na prática pedagógica; fiscalizar a lei de gestão democrática. Observa-se que as estratégias dos PMEs, carregam um tom de meritocracia, dificultando a efetivação da gestão democrática.

Os PMEs no âmbito das estratégias, também fazem referências a elementos fundamentais que a concretização da gestão democrática como: eleições para gestores escolares, participação da comunidade escolar nos conselhos escolares, fóruns de avaliação das metas e estratégias, possibilitando abrir espaços de participação, oportunizar aperfeiçoamento de gestores, dentre outros. São elementos fundamentais, que no contexto das práticas escolares podem fazer a diferença nas práticas de gestão na educação municipal.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tratar da gestão democrática é um assunto que exige persistência, tanto nas análises de pesquisas, como nas práticas de gestão nos diversos contextos da educação. O universo da educação encontra-se em constante mudanças. Importante é estar sempre acompanhando essas mudanças para que a realidade da escola, seus profissionais da educação e a comunidade não fique distanciada dessas mudanças.

O objetivo desse trabalho foi analisar os PMEs na meta 19 e suas estratégias a formulação expressa da gestão democrática. Buscou-se focalizar elementos da legislação que caracteriza a autonomia do município em conduzir sua educação local, a partir de sua realidade, seus profissionais, suas escolas, enfim, sua rede. Os resultados evidenciaram que os PMEs, apresentam em seu conteúdo expresso a fragilidade em garantir a autonomia para a gestão democrática. Observa-se que vários PME seguem as orientações do PNE e o Plano Estadual de Educação (PEE), dificultando a construção da autonomia local.

Mas, também, encontramos elementos importantes que possibilitam avançar nos espaços da gestão democrática como: eleições para gestor escolar, investimento para a concretização das ações, participação da comunidade nos conselhos escolares e os fóruns de avaliações das metas. Desse modo, os PMEs estudados caracterizam de forma geral caminhos possíveis de gestão democrática na esfera da educação municipal. O importante é os profissionais da educação transformar a gestão democrática em ações prática nos diversos espaços da educação municipal.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

Batista, N. C. **Políticas públicas para a gestão democrática da educação básica:** um estudo do Programa Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília: Senado, 1988.

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

_____. Lei nº 13.005/14, de 25 de Julho se 2014. **Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília.** 2014.

CABRAL NETO, Antônio. **Plano nacional e sistema nacional de educação: a difícil tarefa de conceber uma política de estado**. In: FRANÇA, Magna; MOMO, Mariangela (Orgs.). Processo democrático participativo: a construção do PNE. Mercado de Letras: São Paulo, 2014, p. 43-76.

CABRAL NETO, Antônio. **Plano nacional e sistema nacional de educação:** a difícil tarefa de conceber uma política de estado**.** In: FRANÇA, Magna; MOMO, Mariangela (Orgs.). Processo democrático participativo: a construção do PNE. Mercado de Letras: São Paulo, 2014, p. 43-76.

Carvalho. J. L. M**. Pne (plano nacional de educação) 2014 - 2024: a gestão democrática na educação se faz presente?** Holos, ano 31, vol. 8, são paulo, 2015.

DOURADO, Luis Fernandes. **Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação e a Construção do Sistema Nacional de Educação: dilemas e proposições**. In: CALDAS, Andréa. O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: Livro 1. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

FARIAS, M. S. B.; SILVA, K. V. A. **Democratizando a gestão: do projeto pedagógico ao conselho escolar.** IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação. Porto, Portugal, 2014.

FREY, Klaus. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, DF, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola.** 15. ed. São Paulo: Papirus, 2015.

KAUFAMANN, C. **Barreiras de uma gestão democrática: Dificuldades encontradas para que a Democracia se consolide na gestão**. Unoesc &ciência – ACHS, Joaçaba, V. 5, n. 1, p. 33-42, jan./jun.2014.

MAINARDES, Jefferson. **Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional.** Laplage em Revista (Sorocaba), vol.4, n.1, jan.-abr. 2018, p.186-201.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas, RS: Educat, 2002.

PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil**: articulações e tensões. Educação. v.37, n.2, p.180-189, maio – ago,. 2014.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA. L. V. da; OLIVEIRA, M. E. N. **O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**: Da autonomia construída à autonomia decretada. Revista Teias, v. 17 • v. 17 • n. 47. Out.-Dez., 2017.

SOUZA, A. L. L. **Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão.** In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs.). Política e gestão da escola (pp.91-105). 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WERLE. F. O. C. **Institucionalização de políticas educacionais em âmbito municipal**. Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 38, n. 2, p. 155-164, Apr.-June, 2016.

WERLE. F. O. C; SOUZA, C. P. de. **Avaliação de livros na área de Educação**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 289-308, jan./abr. 2014.

DÉFICIT HISTÓRICO EDUCACIONAL: RELAÇÃO COM A CONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Ana Paula Barbieri de Mello[1]
Edite Maria Sudbrack[2]
Dircelei Arenhardt[3]
Simone de Lima[4]

Resumo: Este trabalho tem por objetivo realizar um relato da configuração das políticas públicas e especificamente das políticas públicas educacionais com o intuito de relacionar esta configuração com o déficit histórico educacional apresentado pela Educação brasileira. Para isto foi realizado um breve levantamento teórico e bibliográfico do histórico dos principais conceitos das políticas públicas e das políticas públicas educacionais, de como se originaram e se estruturaram no âmbito educacional do país e quais influências sofreram e continuam sofrendo na sua execução. Esta revisão trouxe como conclusão que o déficit histórico educacional foi e continua sendo gerado diante do contexto de falta de recursos destinados a este setor, assim como, pelas infindáveis reformas educacionais e pela descontinuidade das políticas públicas.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Políticas públicas educacionais. Déficit histórico educacional.

HISTORICAL EDUCATIONAL DEFICIT: RELATIONSHIP WITH THE CONFIGURATION OF PUBLIC POLICIES

Abstract: This report aims to survey public conditions and public educational policies in order to relate this configuration to the human resources deficit selected by the Brazilian Education. In order to make a survey, the history and bibliography of the history of the main processes of public policies and educational public policies, how they originated and were structured in the educational sphere and the influences suffered and continue to suffer in their execution. This was a conclusion that the historical educational deficit was and still is presented to the context of lack of resources for this sector, as well as for endless educational reforms and the discontinuity of public policies.

Keywords: Public Policies. Educational public policies. Historical educational deficit.

[1] Mestranda em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI - Câmpus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação - GPE. E-mail: anabarbieri79@hotmail.com
[2] Doutora em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI - Câmpus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação - GPE. E-mail: sudbrack@uri.edu.br
[3] Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI- Câmpus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação - GPE. E-mail: dirce_lei@hotmail.com
[4] Mestranda em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - NEPPES. E-mail: monydelima@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais desempenham importante papel no desenvolvimento do país, pois é por meio das medidas efetivadas por elas que a educação se define e se transforma. Assim, as políticas públicas educacionais organizadas e pensadas para o bem comum, com o intuito de oferecer qualidade de ensino e não somente o acesso à escola, poderão colaborar para que a educação seja um dos meios para a diminuição das desigualdades e do déficit educacional que se apresenta em todo o contexto histórico da Educação. A tão almejada qualidade de ensino poderá gerar o crescimento e a emancipação social que se espera. Com efeito:

> Nas sociedades contemporâneas, a consciência cada vez mais clara que se tem da importância da educação, como fator de inclusão social e desenvolvimento, está presente na complexidade das formas de relação sociocultural e torna-se urgente a necessidade de dinamização dos mais variados recursos materiais e humanos, que devem contribuir para efetuar, com qualidade, a função social da educação e de cada instituição. No entanto, historicamente, o Brasil tem se caracterizado como um país com inconsistentes políticas públicas, imprimindo uma dicotomia marcante: uma das mais acentuadas desigualdades sociais e uma das mais altas concentrações de renda do mundo. (BITTENCOURT, 2017, p. 32).

A desigualdade social gera danos a toda sociedade, pois concomitante cresce o individualismo, as diferenças, a pobreza, a violência, a criminalidade, o desemprego, o distanciamento humano, a educação precária, entre outros.

Entendemos que a educação e as políticas que envolvem a educação sofrem nitidamente o reflexo da economia capitalista, da globalização e do modelo neoliberal no qual o mercado e a produção são o objetivo final, sendo estes fomentados pela desigualdade. Gentili (2000, p.228) retrata que "no capitalismo histórico, a acumulação de capital sempre implicou uma tendência generalizada e crescente à mercantilização de todas as coisas."

E uma das esferas que sofre com a pressão da lógica de mercado e com a mercantilização é a educação. De acordo com Laval (2004), a lógica do capitalismo se expande em todas as esferas. Assim, a escola é olhada com finalidade profissional, destinada a fornecer uma mão de obra adaptada às necessidades da economia, com uma intervenção mais direta e ativa das empresas em matéria de pedagogia, de conteúdos e de validação das grades curriculares, assim como dos diplomas.

É mister construir um debate sobre conceitos e definições significativas sobre políticas públicas para verificarmos a configuração do déficit educacional que se apresenta no contexto brasileiro.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS

Refletir acerca do termo políticas públicas é primordial para entendermos prioritariamente a constituição e a efetivação ou não das propostas oferecidas pelos documentos que amparam legalmente a educação brasileira.

Iniciamos com a conceituação do termo política, o qual esteve presente nos diferentes períodos da história, assim como, apresentou diferentes significados no transcorrer dos anos.

Uma das interpretações mais conhecida e considerada clássica é a de que o termo política tem sua origem na palavra *polis* – politikós – que se refere a tudo que diz respeito à cidade, ou seja, ao urbano, civil, público e social. (SHIROMA et al., 2004).

Os mesmos autores, na mesma obra ensinam que:

> Na modernidade, o termo reporta-se, fundamentalmente, à atividade ou conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam. O conceito de política encadeou-se, assim, ao poder do Estado – ou sociedade política - em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras. (SHIROMA et al, 2004, p.7).

Compreendendo os conceitos do termo política entende-se que este está relacionado ao poder, sendo então, os termos Políticas Públicas utilizados para designar o poder que o Estado exerce sobre as questões públicas.

O Dicionário de Políticas Públicas traz a seguinte definição:

> Políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. [...]. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório. (AMABILE, 2012, p.390).

Diversos autores conceituam políticas públicas e por esta razão não há um conceito universal, estando a sua definição sujeita ao resultado de inúmeras variáveis, experiências e ideologias.

Para Silva (2016), as políticas públicas são as decisões de intervenção da esfera estatal, as ações do Estado em uma realidade social, as quais acontecem através dos planos,

dos programas e das ações que nascem do contexto social e que visam atender demandas, investir e criar estratégias de cumprimento de regulamentações administrativas.

Todo movimento da sociedade acontece em função das políticas públicas, devendo ser, então, um tema, de interesse público, pois impacta nas diferentes esferas a que se destina, sendo relevante ou não, assim como, positivo ou negativo.

Assim, entende-se que Política pública é a ação intencional de governo que visa atender a necessidade da coletividade. É um metaconceito ao qual, agregam-se variáveis, tais como, instituição de valores, percepção de arranjos de forças, identificação de processos e metas e propostas de avaliações. (CHRISPINO, 2016).

As ações empreendidas ou não pelos governos, os quais deveriam estabelecer condições de equidade no convívio social, para que todos pudessem atingir uma qualidade de vida superior, compatível com a dignidade humana são consideradas políticas públicas. (DIAS; MATOS, 2012).

Compreendendo e analisando o que esses autores referiram até o momento, entende-se então que Política Pública é ou "deveria ser" tudo aquilo que a figura do governo, representando o Estado, faz ou deixa de fazer, executa ou deixa de executar; é o poder de decisão das ações para o bem comum, para atender ou não a demanda pública. Podem ser efetivadas através dos programas que os governos instituem por um determinado período e que atendem a demanda da área a ser abrangida.

Na prática sabemos que não são somente as determinações legais que fazem com que as ações nas instituições públicas se efetivem; existem vários outros fatores. Boneti (2011, p.8) refere que ao analisar as políticas públicas dessa forma, descuida-se "de considerar fatores outros que envolvem a organização da sociedade civil, os interesses de classes, os partidos políticos e demais agentes determinantes na elaboração e gestão das políticas públicas que têm origem na sociedade civil."

A avaliação e análise das políticas públicas, desde a elaboração até os resultados encontrados, não são observadas em inúmeras práticas, sendo estas marcadas pela descontinuidade e em outros casos, marcadas por destaque e continuidade de políticas públicas não satisfatórias; essas atrasam o desenvolvimento econômico, social e educacional, inserindo o país ainda mais no contexto das desigualdades e em situação precária de crescimento e de desenvolvimento educacional. Essa questão da descontinuidade é tida por Saviani (2014) como um desafio para a construção de um Sistema Nacional de Educação, pois se tipifica na quantidade de reformas existentes na história da educação brasileira.

O responsável por dar sequência ou por gerir diferentes políticas públicas, cumprindo as leis e garantindo os direitos dos cidadãos, em benefício da sociedade, com o intuito de proporcionar a equidade e a igualdade é o Estado, o qual é administrado pela figura do governo. O governo elabora, organiza, cria, planeja e executa as políticas públicas, assim como fiscaliza a sua efetivação.

Conforme Dias e Matos (2017), o conjunto de pessoas e instituições que formam a sociedade juridicamente organizada sobre um determinado território, ou seja, a sociedade política é denominada de Estado. E governo se refere àqueles que gerenciam os negócios do Estado por um determinado período de tempo, ou seja, é a organização específica de poder ao serviço do Estado.

O governo muda a cada período de tempo e esta variação de poder pode ser tanto positiva quanto negativa, pois faz com que as políticas públicas recebam determinado significado e importância, continuidade ou não, sofram mudanças, ou sejam aprovadas, elaboradas e executadas conforme o interesse do governo que está à frente do Estado ou conforme a vontade da sociedade, de determinadas classes, as quais exercem influências e pressões.

Na sociedade capitalista em que estamos inseridos, o Estado parece não exercer a função que lhe compete e que a literatura traz em relação às políticas públicas. Costa e Bezerra Neto (2016) questionam o papel do Estado e referem que este passou a atender os interesses que não são comuns, refletindo a sociedade capitalista, em que jamais os interesses serão universalmente comuns. Observam que a ação estatal "[...] embora designada e revestida de aparência de ação dirigida ao bem de todos – é, sempre e cada vez mais, focalizada ou setorizada." (COSTA; BEZERRA NETO, 2016, p.171).

Subentende-se que sendo "público" deveria atingir a todos objetivando o bem comum, porém, a prática estabelecida pelos governos, determinados setores são atendidos em detrimento de outros, considerando possibilidades de investimentos, além de interesses particulares, individuais e de uma minoria privilegiada.

Dentro desses interesses particulares temos no Brasil, conforme Canan (2016), a interferência das classes economicamente dominantes, dos movimentos sociais, das associações científicas, de organizações da sociedade civil, entre outros. Refere ainda que essas influências não se restringem às instituições exclusivamente nacionais e que os organismos internacionais têm sido determinantes nas políticas públicas em troca de empréstimos para sua implementação, mais marcadamente pelo Banco Mundial. Silva (2003), argumenta que as organizações financeiras internacionais têm o poder de pressionar e

manipular os indicadores econômicos, insistindo na redução de recursos em setores como saúde, educação, cultura, produção científica e tecnológica.

Nessa forma de relação, na qual o BM realiza empréstimos para auxiliar os países em desenvolvimento, a formulação e a indicação do investimento desses recursos ficam sob a influência do próprio Banco. Na prática, esses empréstimos (recursos econômicos) induzem a administração pública (governo) ao consentimento, submissão na elaboração e efetuação de determinadas medidas, por meio das políticas públicas. Essas medidas são influenciadas pelos ditames desses organismos, os quais visam o próprio interesse e denotam, em grande expressividade, disposições que não são do interesse público e que não oferecem suporte suficiente para a estruturação dos direitos sociais.

As relações estabelecidas vão desde uma simples recomendação até exigências institucionais a serem cumpridas para a obtenção de outros empréstimos. Pela historicidade vemos uma atuação do Banco Mundial em quase todos os governos, mantendo uma relação cada vez mais assimétrica e revestida de cooperação técnica e de "ajuda". Essa relação é complexa, pois os representantes dos países capitalistas desenvolvidos elaboram macropolíticas econômicas, as quais são encaminhadas aos governos solicitantes de empréstimos e com graves questões sociais e regionais. (Silva, 2003).

Observa-se então uma "troca de favores", os Estados, para receberem os recursos financeiros originários dos organismos internacionais, seguem as normas ditadas e preconizadas por eles, agindo de acordo com o que estabelecem.

Essa forma distorcida de beneficiar alguns, na concepção de Gentili (2000) se denomina "privilégio", em que apenas uma minoria goza da efetivação de um "direito", como é o caso da educação, saúde, da seguridade, da vida, etc. O tipo de intervenção do Estado, o impacto e os benefícios de uma política pública representam o seu caráter, o qual é construído desde o momento da sua elaboração até a sua operacionalização, sendo que a correlação e as forças envolvidas são decisivas na formação desse caráter. E ainda, pode-se dizer que são resultado de uma correlação de forças sociais que nascem do contexto da sociedade civil.

As ações propostas pelas políticas públicas são divididas em diferentes modelos e tipos, sendo apontados por Dias e Matos (2012) da seguinte maneira: a política social, a macroeconômica, a administrativa e a política específica ou setorial.

As políticas sociais surgiram em decorrência da sociedade capitalista, pra suprir as lacunas sociais que emergiram através da economia de mercado e de produção. Em alusão à política social, temos englobadas diversas áreas, dentre as quais, destaque para a saúde, a previdência social, a educação e a habitação.

No próximo item vamos nos deter ao conceito de apenas uma área específica da política social, a educacional. Essa área reflete um determinado momento histórico, no qual a história se fez pelo contexto e pelas contradições da sociedade.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

As políticas educacionais são construídas na sociedade a qual estão inseridas, sendo produto histórico desta. São resultados de conflitos, de pressões de classes, do momento histórico, da mudança de governo, tal como, das interferências dos organismos internacionais, os quais tentam dar a direção da educação do país conforme a sua ideologia, vontade e entendimento.

Para aprofundarmos o conceito de política educacional mencionamos Saviani (2011) que refere que política educacional são as medidas que o Estado toma em relação à educação no país. Faz uma ressalva externando que a raiz das dificuldades dessa política está no fato de que as necessidades sociais, os direitos sociais, cujos encaminhamentos configuram a política social, sempre são analisados pela relação custo-benefício. Com essa lógica, o Estado tende a atrofiar a política social, subordinando-a aos ditames da política econômica.

Ainda no que concerne a definição de políticas educacionais, Silva (2002, p.6) ensina que "As políticas educacionais constituem-se em prescrições constitucionais e institucionais, em ações, diretrizes e atos intencionais do governo com a convicção e intuito de imprimir, de disciplinar, e de ordenar os rumos da educação em todo o país."

As políticas públicas educacionais são essenciais para a efetivação dos direitos dos cidadãos, pressupõem igualdade de condições para todos e são importantes para colocar em prática o direito à Educação, o direito ao acesso e a um ensino gratuito e de qualidade. Considerando que as políticas educacionais fazem parte da política social, esta acaba tendo seus investimentos reduzidos, acarretando corte de programas educacionais, situação que estamos presenciando no momento histórico político.

Para entranhar no campo das políticas públicas educacionais e entender o déficit histórico educacional, vale revisitar a sua origem com uma breve revisão histórica. A visualização dos aspectos históricos é importante para demarcar a educação brasileira e os caminhos percorridos, para assim, clarificar de que muito do que vivenciamos é resultado de movimentos e ações que perpassam a história.

Vieira e Farias (2011) referenciam que o marco inicial da educação no Brasil acontece em 1549, com a chegada dos jesuítas, sendo eles considerados os primeiros

educadores, os quais tinham por objetivo converter os indígenas através da catequese e da instrução e difundir a fé católica. Por volta de 1556 o trabalho visou à educação dos filhos dos colonos e a formação de futuros sacerdotes. Os colégios representaram a principal formação da elite colonial.

Continuando a cronologia, Saviani (2008) explana que em 1564 com o plano de redízima adotado pela Coroa portuguesa iniciou-se uma fase de relativa prosperidade, pois dez por cento de todos os impostos arrecadados seriam destinados à manutenção dos colégios jesuíticos. O autor questiona o fato de nominar-se ensino público o ensino que os jesuítas ministravam naquele período, pois era mantido com os recursos públicos advindos dos impostos arrecadados. No entanto, a infraestrutura, os agentes, as diretrizes pedagógicas, os componentes curriculares, as normas disciplinares e os mecanismos de avaliação eram controlados pelos jesuítas, ou seja, pelo domínio privado.

Percorrendo quase duzentos anos, o ano de 1759 foi marcado pela expulsão dos jesuítas do Brasil, motivada, além do contexto educacional, por uma questão de sobrevivência política, visto que os jesuítas haviam conquistado poder de persuasão. (VIEIRA; FARIAS, 2011).

Fatos como esse aconteceram na história educacional atestando que os interesses em grande parte, visam em primeiro lugar atender as inclinações políticas e não as educacionais e públicas. De acordo com Silva (2003), houve muitos embates políticos pela disputa do poder e pelo controle da escola, sendo que, autoridades religiosas e políticas, reivindicaram o direito de controlar as mentes e os corpos da maioria da população, para que assim pudessem formar o homem e a sociedade desejados.

No período pombalino ocorreram as primeiras tentativas de instituir uma educação pública estatal, sendo também exercida a tentativa do poder público definir a educação brasileira, trazendo à tona as ideias laicas.

Nesse período, o Poder Público inaugurou a tradição de promessas que nem sempre são cumpridas. (VIEIRA; FARIAS, 2011).

Continuando a reflexão sobre os momentos históricos mais marcantes chegamos ao período do Império, sobre o qual Vieira e Farias (2011, p.65) retratam: “É a partir do Império que o País começa a reconhecer a importância da instituição escolar, tendência que se expressa no intenso debate sobre educação no período”.

Ao se reportar a esse período, Saviani (2014, p.32) aponta que:

> Com a independência política foi instalado o Primeiro Império, que fez aprovar, em 15 de outubro de 1827, a lei das escolas de primeiras letras, [...]. Mas esse objetivo não chegou a se efetivar. E o Ato Adicional à Constituição do Império, promulgado em 1834, colocou o ensino primário sob a jurisdição das províncias, desobrigando o Estado nacional de cuidar desse nível de ensino. Mas as províncias não estavam equipadas financeiramente nem tecnicamente para promover a difusão do ensino.

Com isso, a dívida deixada foi o analfabetismo generalizado e a manipulação das estatísticas escolares, além dos conflitos e disputas pelo controle social acompanharem a expansão das instituições escolares. (SILVA, 2003).

Nesse período são inauguradas as infindáveis propostas de reformas, que na sua efetividade, grande parte delas, não resolveu as demandas para as quais foram concebidas. Em decorrência dessas reformas prossegue a descontinuidade das políticas e programas, pois cada governo estabelece a solução para as demandas dentro das suas perspectivas e interesses.

Seguindo na história, assim como no primeiro Império, Saviani (2008, 2014) aponta que, durante o segundo Império (1840-1888) os recursos financeiros destinados à educação eram irrisórios, portanto, o sistema nacional de ensino não se implantou e então o país foi acumulando, em matéria de educação, um grande déficit histórico.

Após o período do Império segue-se o período Republicano, o qual, na política educacional, também foi marcado por muitas tensões, principalmente relacionadas com questões de centralização e descentralização. Com a Primeira República o ensino permaneceu estagnado, com um grande número de analfabetos. A partir da década de 1930, os índices de escolarização aumentaram com o incremento da industrialização e urbanização, porém, estes sempre aquém do necessário, em decorrência dos escassos investimentos. (SAVIANI, 2008, 2014).

A escassez de investimentos e as sucessivas reformas na educação são uma marca histórica das políticas educacionais no Brasil, constatada nos diversos governos que assumiram e experienciaram o poder desde então, sendo observada na limitação dos recursos destinados, como também, no corte de gastos, visando à estabilidade econômica do país.

A Constituição de 1934 determinou que a União aplicasse um percentual de arrecadação de impostos na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais. Essa norma foi retirada na Constituição do Estado Novo, de 1937 e retomada na Carta de 1946. Nos anos de 1967 a Constituição de regime militar e a Emenda de 1969 excluíram novamente a vinculação orçamentária. (SAVIANI, 2008, 2014).

A movimentação na questão financeira é referência nas políticas de governo brasileiras, as quais mudam e afetam profundamente a Educação. Dependendo dos objetivos

do governo que detenha o poder no determinado período, este investirá mais ou menos recursos no âmbito educacional. Dessa maneira, uma insegurança generalizada é percebida nos mais variados setores educacionais, tanto pela instabilidade de recursos, como pelas mudanças das normas e orientações de trabalho.

O advento da Constituição de 1988 estabelece percentuais mínimos arrecadados dos impostos que devem ser destinados à Educação pela União (18%) e pelos estados e municípios (25%). Porém, além de não cumprir a norma estabelecida pela Carta Magna, foram criadas fontes de receita para burlar essa exigência, em que os impostos foram nomeados com o termo contribuição. Assim, essas receitas, nomeadas de contribuição, não se aplicam a vinculação orçamentária constitucional que é dirigida à educação. (SAVIANI, 2014).

Vale aqui destacar que a Constituição de 1988 é um dos marcos mais importantes para os avanços dos direitos e das garantias da sociedade brasileira, assim como, para a efetivação da cidadania e para a educação. Nela estão inseridas a participação social e o direito à educação, sendo este efetivado pela LDB/96, amparado pelos artigos 205[5] e 206 da Constituição de 1988.

A Constituição ampara e as políticas públicas têm por princípios atuar em prol do cidadão, mas na prática as medidas efetivadas são as que os governos "priorizam" de acordo com seus interesses e com os investimentos destinados a este setor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi regulamentada por uma profusão de pareceres, sendo chamada, conforme Saviani (2011) de legislação complementar, expressadas através de mecanismos legais, formalmente denominados de leis ou decretos. Assim, as iniciativas governamentais, através desses mecanismos e nesse contexto, vão processando o delineamento da política educacional que se busca implementar.

Descrevendo os níveis e modalidades de educação e de ensino, Vieira (2007, p.66) dispõe que "[...] a LDB define que a educação escolar se compõe de dois níveis: a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e a educação superior (LDB, Art. 21)".

Apesar do amparo da Constituição Federal e da LDB, atentando para o contexto contemporâneo, o qual também é marcado por influências externas de toda ordem e evidenciado em meio à crise econômica retratada na redução dos gastos, em que o setor

5 O Art. 205 da Constituição Federal de 1988 refere que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

educacional sofre as consequências dos poucos investimentos, resultante das políticas econômicas, permanece o déficit histórico.

Vale ressaltar que o que sobrevém é o estabelecimento de uma educação baseada nos pressupostos de um sistema capitalista, com as instituições objetivando a preparação da mão de obra para o trabalho, para atenderem a demanda de mercado. A lógica do pensamento neoliberal influenciou e continua influneciando as políticas educacionais e assim:

> Coube à educação estar a serviço do mercado, mudar o foco da formação geral, ampla, de desenvolvimento das potencialidades para a tarefa objetiva e direta de adestramento e adaptação oferecendo mão de obra humana que atenda aos interesses das empresas, gerando cada vez mais lucro, pois lucro é o que impulsiona o mercado capitalista. (ALMEIDA; TELLO, 2013, p.9).

No capitalismo tudo vira mercadoria e o lucro é o objetivo final. E essa passa a ser a forma de pensar, tanto de quem governa como de quem é governado. Gentili (2000) enfatiza que quando o valor mercantil é introjetado e as relações mercantis passam a ser o padrão dominante, os indivíduos acabam aceitando que é neste âmbito, o de mercado, que podem e devem desenvolver-se naturalmente como pessoas humanas.

As políticas econômicas nos momentos de crise visam ao controle dos gastos públicos, ditando as regras e apontando as soluções, dentre as quais, reformas que atingem diretamente as políticas educacionais. Ao invés de investimentos, o Estado diminui os gastos com a educação e assim, amplia a desigualdade social e econômica, assim como, consequentemente gera mais exclusão social. Estas consequências crescem e se destacam com a política neoliberal do modelo capitalista, em que a educação é tida como um produto que visa o lucro e o atendimento da demanda de mercado.

Conforme Laval (2004, p.291), "O capitalismo global é, inicialmente, uma lógica irracional de empresa em todas as relações sociais e culturais, uma lógica que é, sem dúvida, enraizada em uma preocupação econômica de rentabilidade [...]".

A formação educacional com o intuito econômico, mercantilista e dependente das influências exteriores, deixa de estimular o desenvolvimento intelectual das pessoas, para que tenham autonomia e pensamento crítico, pois isto pode dar poder às pessoas, poder de opinar, de argumentar, de ter senso crítico e de não aceitar de maneira passiva o que lhes é imposto.

A educação está se transformando num comércio em que os objetivos educacionais não são mais os de formar cidadãos capazes de refletir e agir independentemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discordando dessa forma de gerir, em que políticos e governos consideram os interesses e os benefícios particulares, assim como os preceitos e ditames dos organismos internacionais para a elaboração de políticas públicas. Entendemos que as políticas públicas deveriam ter por intenção beneficiar a sociedade e visar à efetivação dos direitos dos cidadãos, já que é para isto que foram criadas e a que deveriam se propor, objetivando o crescimento do país.

As leis sugerem, definem, orientam, mas na prática educacional, o que é preconizado na discussão não se efetiva. Muitos dos direitos expostos nas leis, nelas permanecem, assim como, persistem somente nos debates e promessas políticas.

As constantes reformas das políticas educacionais que sucederam os momentos de crise econômica ou de mudanças de governo desde os primórdios da educação, assim como, os investimentos escassos, frequentemente geraram e continuam gerando a descontinuidade das políticas educacionais, aumentando os problemas e reproduzindo-os em impasses e dúvidas, desqualificando os patamares de evolução já alcançados. Assim, perdura o alto índice de analfabetos, o déficit na aprendizagem, a evasão, a reprovação e a exclusão escolar e social, ou seja, permanece o fracasso escolar.

Assim, a política educacional brasileira é marcada pela falta de recursos destinados ao setor e tal descaso é verificado desde os primórdios da história da educação no Brasil, denotando não ser um processo recente. Evidentemente, as marcas desse atraso histórico cobram seu preço até o momento presente. Esse déficit histórico educacional é sentido até os dias atuais, tanto pela falta de recursos no setor educacional, como também pela descontinuidade de políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. de L. P. de; TELLO, C. Apresentação. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. (Orgs). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

AMABILE, A. E. N. Políticas Públicas. IN: CASTRO, C. L. F. de; GONTIJO, C. R. B; AMABILE, A. E. N. (Orgs). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

BITTENCOURT, E. de S. Políticas de Educação na atualidade como desdobramento da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: MORAES, B. M. de et al. (Orgs.). **Políticas públicas de educação**. Rio de Janeiro: Ministério Público do Rio de Janeiro; Universidade Federal Fluminense, 2017.

BONETI, L. W. **Políticas Públicas por dentro**. 3 ed. Ijuí: Ed. Ijuí, 2011.

CANAN, S. R. **Influência dos organismos internacionais:** só há intervenção quando há consentimento? Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016.

CHRISPINO, A. Políticas públicas e intencionalidade. **Introdução ao estudo das políticas públicas:** uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

COSTA, S. A.; BEZERRA NETO, L. **Políticas públicas/estatais:** contribuição para o estudo da relação estado-sociedade. Acta Scientiarum, Education Maringá, v. 38, n. 2, p. 165-172, Apr./June. 2016.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas públicas:** princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012.

GENTILI. P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência no mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI. P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação.**: PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p.7-16, jun. 2008.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma política educacional. 4. ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SHIROMA, E. O.; et al. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, E. W. Políticas públicas e cultura democrática das classes populares. In: SCHÖNARDIE, P. A.; ANDRIOLI, L. A.; FRANTZ, W. (Orgs). **Educação popular e políticas públicas**: reflexões a partir de diferentes lugares e olhares. Ijuí: Ed. Ijuí, 2016.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Fapesp, 2002.

_____. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno CEDES:** Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 23. n. 1. p. 53 – 69, jan./abr. 2007.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS E A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES COTISTAS NOS CURSOS DE DIREITO: REFLEXÕES SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO

Chanauana de Azevedo Canci Manfio[1]
Jaqueline Moll[2]

Resumo: Este trabalho tem como objetivo demonstrar as reflexões oriundas da construção do Estado do Conhecimento sobre pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS. A investigação tem como foco a política de cotas raciais nas universidades federais presentes no estado do Rio Grande do Sul. A partir deste contexto, propõe-se a averiguar a trajetória acadêmica do estudante cotista no ensino superior, especificamente nos cursos de direito. Além da perspectiva dos estudantes, busca-se investigar como tem ocorrido o acompanhamento institucional nesse percurso, verificando o papel desempenhado pelas universidades após o período de acolhimento do cotista. Identificaram-se teses e dissertações já produzidas sobre o tema junto às Plataformas de busca da CAPES e do IBICT. O resultado preliminar da pesquisa identificou que apenas 4% dos trabalhos filtrados possuem relação direta ao tema de estudo. A partir da verificação dos dados obtidos, ressalta-se a relevância de produções sobre o tema, contribuindo para a compreensão da trajetória acadêmica dos estudantes beneficiários da política de cotas raciais no ensino superior.

Palavras-chave: Política de cotas raciais. Ensino superior. Trajetória acadêmica. Curso de direito.

LA POLÍTICA DE COTAS RACIALES Y LA TRAJETRÍA ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES COTISTAS EN LOS CURSOS DE DERECHO: REFLEXIONES SOBRE EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo demostrar las reflexiones oriundas de la construcción del Estado del Conocimiento sobre investigación en desarrollo en el Programa de Postgrado en Educación – Maestría en Educación de la Universidad Regional Integrada del Alto Uruguay y de las Misiones – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS. La investigación tiene como foco la política de cuotas raciales en las universidades federales presentes en el estado de Rio Grande do Sul. A partir de este contexto, se propone averiguar la trayectoria académica del estudiante cotista en la enseñanza superior, específicamente en

[1]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS. Bolsista CAPES/FAPERGS. Membro do grupo de pesquisa da Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo (RIEDEDE) e do Grupo de Pesquisa em Educação (GPE). E-mail: chanauana_canci@hotmail.com;
[2]Doutora em Educação (UFRGS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação (GPE). E-mail: jaquelinemoll@gmail.com.

los cursos de derecho. Además de la perspectiva de los estudiantes, se busca investigar cómo ha ocurrido el acompañamiento institucional en ese recorrido, verificando el papel desempeñado por las universidades después del período de acogida del cotista. Se identificaron tesis y disertaciones ya producidas sobre el tema junto a las Plataformas de búsqueda de la CAPES y del IBICT. El resultado preliminar de la investigación identificó que sólo el 4% de los trabajos filtrados tienen relación directa al tema de estudio. A partir de la verificación de los datos obtenidos, se resalta la relevancia de producciones sobre el tema, contribuyendo conjuntamente a las producciones ya realizadas para la comprensión en relación a la trayectoria académica de los estudiantes beneficiarios de la política de cuotas raciales en la enseñanza superior.

Palabras clave: Política de cuotas raciales. Enseñanza superior. Trayectoria académica. Curso de Derecho.

INTRODUÇÃO

A produção do Estado do Conhecimento tem por objetivo identificar os trabalhos já produzidos sobre o tema, identificando teses e dissertações que sejam relevantes para o aprimoramento e definição das questões de pesquisa, além da compreensão da relevância do estudo a ser realizado. A busca pelas produções já desenvolvidas deu-se por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses de Dissertações do Instituto Brasileira de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Para Morosini (2015, p. 102), a produção do Estado do Conhecimento "[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica". O catálogo da CAPES e a biblioteca do IBICT constituem, portanto, acervos de trabalhos provenientes de programas de pós-graduação do país, disponibilizando buscas avançadas, considerando filtros de informações, a fim de refinar ainda mais a pesquisa.

A relevância da construção do Estado do Conhecimento é evidenciada pelas autoras Morisini; Fernandes (2014, p. 161), especialmente no que tange à pertinência do tema selecionado para o campo de produção de conhecimento:

> [...] sua contribuição é ímpar porque nos dá uma visão do que já foi/está sendo produzido em relação ao objeto de estudo que selecionamos como tema de pesquisa; disso decorre que é possível construir uma avaliação do grau de relevância e da pertinência do tema inicialmente selecionado situando-o em um campo de produção de conhecimento. Desse movimento, emerge outro, que é o acesso e a busca por outros artigos/trabalhos relacionados ao nosso tema, na contextualização do objeto de estudo, que sempre deve ser situado no contexto histórico, social, mas também no campo científico com o qual se relaciona.

Adverte Ferreira (2002) que partindo unicamente da leitura dos resumos dos trabalhos relacionados ao tema de pesquisa, não se pode afirmar que há uma compreensão integral sobre a "história de certa produção", sendo necessário observar a realidade constituída nos trabalhos completos. Nesse sentido, colabora identificando que a produção do Estado do Conhecimento se dá em dois momentos distintos, sendo o primeiro momento o de identificação, e o segundo, de análise mais aprofundada:

> Um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. [...] Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas "quando", "onde" e "quem" produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a "o quê" e "o como" dos trabalhos (FERREIRA, 2002, p. 265).

Gamboa (2006) contribui para esse entendimento, identificando e propondo uma reflexão articulada entre a produção do Estado do Conhecimento e os momentos subsequentes da pesquisa, demonstrando a fundamentalidade de compreensão acerca do que é essa produção e de que forma torna-se a base para a organização do projeto de pesquisa como um todo. Destaca a relevância do Estado do Conhecimento e a seriedade adotada nos procedimentos dessa busca, que irá nortear os caminhos da pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

A partir desse entendimento, deu-se início à busca de trabalhos por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, selecionando-se, na aba de busca, os seguintes descritores: a) política de cotas raciais; b) trajetória acadêmica; e, c) curso de direito. A escolha dos descritores deu-se pela relação direta com a perspectiva do trabalho a ser desenvolvido, contribuindo para que fossem selecionadas teses e dissertações com abordagens semelhantes.

Dentre as políticas públicas de ações afirmativas ofertadas no ensino superior, esta pesquisa refere-se especificamente à política de cotas raciais em instituições públicas federais do estado do Rio Grande do Sul. Portanto, o recorte temporal utilizado deu-se entre os anos de 2013 e 2017, considerando, portanto, o período de 05 (cinco) anos, haja vista que a Lei

12.711, Lei de Cotas, como ficou conhecida, foi sancionada em 29 de agosto de 2012. Dessa forma, buscou-se no Estado do Conhecimento trabalhos ulteriores à promulgação da Lei.

A busca deu-se em um primeiro momento pelo emprego dos descritores em separado, e posteriormente, a partir de variáveis de combinação entre os descritores. Na primeira busca pelo descritor base "política de cotas raciais", encontrou-se 17 (dezessete) trabalhos sobre o tema. Com a busca combinada entre os descritores "política de cotas raciais" e "trajetória acadêmica", resultou em 153 (cento e cinquenta e três) trabalhos. Esse número aumentou para 290 (duzentas e noventa) produções quando adicionado o terceiro descritor "curso de direito".

Isso se deve ao fato de que a busca não se dá apenas pelas palavras que compõe o título da tese ou dissertação, mas também por expressões semelhantes que estejam relacionadas ao tema, resumo, palavras-chave e programa de pós-graduação ao qual está vinculado o trabalho.

Dos 290 (duzentos e noventa) trabalhos encontrados, 190 (cento e noventa) são dissertações de mestrado acadêmico, 55 (cinquenta e cinco) são teses de doutorado e 45 (quarenta e cinco) são dissertações provenientes de mestrado profissional. O maior número de pesquisas obteve como ano de defesa o ano de 2017, com 68 (sessenta e oito) trabalhos, seguida de 2014, com 46 (quarenta e seis). Os anos de 2015 e 2016 contaram com 33 (trinta e três) e 32 (trinta e dois) trabalhos, respectivamente, sendo o menor número de produções no ano de 2013, ano ulterior à entrada em vigor da Lei de Cotas, com 30 (trinta) produções.

A fim de refinar ainda mais a busca pelos trabalhos, a ferramenta permite o uso de filtros de acordo com as peculiaridades de cada pesquisa, aperfeiçoando a busca para que sejam identificadas as produções com relação mais estreita à temática, ao problema de investigação e a área de conhecimento em que a pesquisa está inserida. São 12 (doze) filtros disponíveis na Plataforma CAPES, sendo eles: a) tipo; b) ano; c) autor; d) orientador; e) banca; f) grande área de conhecimento; g) área de conhecimento; h) área de avaliação; i) área de concentração; j) nome do programa; k) instituição; e, l) biblioteca.

No filtro "ano" selecionou-se as produções entre os anos de 2013 e 2017, devido ao recorte temporal estabelecido, e para o filtro "grande área do conhecimento" selecionou-se a área de ciências humanas (onde está localizada a pesquisa) e também a área de ciências sociais aplicadas (área de conhecimento a que pertence o curso de direito). Todos os demais filtros permaneceram inalterados, contando com todas as opções.

Dessa forma, as produções encontradas a partir da filtragem dos dados entre os anos de 2013 e 2017 e a partir da combinação dos descritores "política de cotas raciais", "trajetória acadêmica" e "curso de direito", localizados nas grandes áreas do conhecimento em ciências

humanas e ciências sociais aplicadas, resultou em 209 (duzentos e nove) teses e dissertações.

Selecionadas as 209 (duzentas e nove) produções, passa-se à análise do conteúdo disposto nos títulos, resumos e palavras-chave, a fim de excluir da pesquisa trabalhos que mesmo destacados pela ferramenta de busca por meio dos descritores, não possuam relação direta com o tema de estudo.

Das produções disponíveis na Plataforma CAPES, 195 (cento e noventa e cinco) trabalhos não correspondem com a pesquisa. Os trabalhos versam sobre os mais variados temas, indicando-se brevemente alguns dos temas de maior recorrência: a) política de formação docente no ensino superior; b) reflexões sobre o ensino jurídico no Brasil; c) formação e saberes docentes aplicados ao curso de direito; d) construção da identidade profissional e o constituir-se professor; e) construção de dimensões pedagógicas nos cursos de direito; e) processos de aprendizagem no ensino superior; f) educação inclusiva em outras modalidades, como a de portadores de deficiência, por exemplo; g) política de cotas raciais nos serviços e concursos públicos; h) ensino de direitos humanos nos cursos de direito, entre outros.

Mesmo com a aplicação de filtros, muitas produções acabam sendo relacionadas por possuírem algum termo em comum com os descritores. A partir da leitura do título, palavras-chave e resumo das dissertações e teses foram selecionados 14 (quatorze) trabalhos que apresentam temas correlatos ao investigado. Os trabalhos que apresentaram alguma relação com a pesquisa foram divididos em dois grupos; os trabalhos voltados ao curso de direito, ao ensino superior e a trajetória de estudantes beneficiários da política de cotas e trabalhos que tratam de outros aspectos acerca das ações afirmativas no ensino superior.

Apresenta-se, na sequência, as produções classificadas por relevância e ligação ao tema de pesquisa, dispondo do título, autor, tipo de trabalho, ano de defesa, instituição de ensino e programa de pós-graduação ao qual a tese ou dissertação está vinculada, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 01 – Trabalhos relacionados ao tema de pesquisa (CAPES)

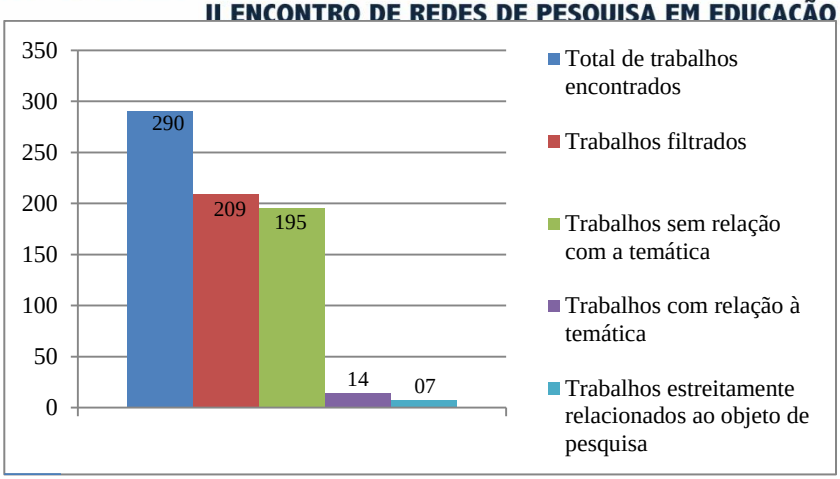
Título	Autor	Tipo de trabalho	Ano de defesa	Instituição de ensino	Programa de pós-graduação
Negros cotistas no curso de Direito da UEMS: dificuldades e conquistas da turma de 2008	Aires David de Lima	Dissertação	2013	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Educação
Educação Superior e Sistema de Cotas: a trajetória acadêmica de estudantes negros/as da	Richelly Barbosa de Medeiros	Dissertação	2017	Universidade Estadual do Ceará	Serviço Social, Trabalho e Questão Social

Universidade Federal do Ceará – UFC					
Políticas de ação afirmativa: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014)	Ana Luisa Alves Cordeiro	Tese	2017	Universidade Católica Dom Bosco	Educação
Análise da contribuição do Programa de Ações Afirmativas para a democratização do acesso, permanência e conclusão de estudantes de escolas públicas e negros nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina	Corina Martins Espindola	Dissertação	2014	Universidade Federal de Santa Catarina	Administração Universitária
Educação Superior, Política de Cotas e Jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro	Claudia Valente Cavalcante	Tese	2014	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Educação
Afiliação institucional e intelectual de estudantes cotistas de cursos de alta demanda e seletividade social da Universidade Federal de Santa Catarina	Francini Scheid Martins	Tese	2017	Universidade Federal de Minas Gerais	Educação
A política de cotas na UEPG: em busca da democratização da educação superior	Luiza Bittencourt Krainski	Tese	2013	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação

Nota: Quadro elaborado pela autora a partir de pesquisa realizada no banco de dados disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Desse modo, dentre os 209 (duzentos e nove) trabalhos encontrados, já filtrados e analisados por meio de leitura prévia, totaliza-se 07 (sete) trabalhos que apresentam relação aproximada com o tema de pesquisa, sendo 03 (três) dissertações de mestrado e 04 (quatro) teses de doutorado, conforme gráfico que segue:

Gráfico 01 – Estado do Conhecimento: Plataforma CAPES



Nota: Gráfico elaborado pela autora a partir de pesquisa realizada no banco de dados disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

A fim de demonstrar o conteúdo dos trabalhos selecionados, destacam-se os principais pontos abordados nos 07 (sete) trabalhos que apresentam relação direta com o tema de pesquisa.

O primeiro trabalho é a dissertação de mestrado "Negros cotistas no curso de Direito da UEMS: dificuldades e conquistas da turma de 2008", que buscou avaliar a presença de estudantes negros cotistas no ensino superior, delimitando a pesquisa nos quatro cursos de direito da universidade. Essa dissertação tem uma aproximação significativa do objeto de pesquisa, pois o objetivo do trabalho foi identificar as conquistas e dificuldades para a permanência e formação dos estudantes, além das ações que deveriam/poderiam ser realizadas pela instituição de ensino, voltadas à trajetória acadêmica dos alunos cotistas raciais. O autor do trabalho frisa que não basta garantir o acesso à universidade, devendo haver um diálogo permanente, conhecendo as dificuldades acadêmicas e buscando auxiliar na resolução de conflitos.

A pesquisa empregou uma abordagem qualitativa, com estudo de caso, verificando junto aos estudantes cotistas que deveriam estar cursando o quinto ano do curso de direito, como se deu o percurso acadêmico. Foram aplicados questionários para quarenta e cinco alunos negros cotistas e para seis coordenadores dos cursos de direito que atuaram a partir do ano de 2008, período de formação completa da turma ingressante. As principais dificuldades relatadas pelos alunos foram a permanência e a retenção em algumas disciplinas, seja por fatores socioeconômicos, dificuldade em conciliar trabalho e estudo, problemas relacionados a conteúdos básicos do curso e ambiência acadêmica.

O segundo trabalho em destaque é a dissertação "Educação Superior e Sistema de Cotas: a trajetória acadêmica de estudantes negros/as da Universidade Federal do Ceará –

UFC", selecionado pela semelhança com o objeto de estudo. O trabalho discute as relações sociais no espaço acadêmico e como os estudantes negros cotistas avaliam suas vivências estudantis na formação universitária. A abordagem do estudo é qualitativa, valendo-se da produção de diários de campo com base no instrumento de observação, além de entrevistas semiestruturadas com nove estudantes cotistas raciais da universidade, de cursos das áreas de ciências humanas, ciências da saúde e engenharia.

Na pesquisa bibliográfica e documental o trabalho buscou situar os limites e possibilidades das ações afirmativas em relação à emancipação política e humana, problematizando a desigualdade racial na formação histórica e social do país. Avaliou-se ainda, o significado das ações afirmativas, especialmente da política de cotas raciais como garantidora de democratização do ensino superior aos negros no panorama atual brasileiro.

O terceiro trabalho é uma tese de doutorado, intitulada "Políticas de ação afirmativa: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014)". O enfoque da pesquisa está nos cotistas negros egressos da universidade, verificando as implicações da ação afirmativa de política de cotas na trajetória acadêmica na educação superior e também na trajetória profissional. A abordagem é qualitativa, complementada com dados quantitativos, empregando-se entrevistas semiestruturadas aplicadas a seis cotistas raciais egressos, além de entrevistas com membros diretivos da instituição de ensino.

O aporte teórico buscou evidenciar que o capital cultural (diploma) pode reverter-se em capital econômico (renda), e que as cotas contribuem e evidenciam a educação como um direito social. A política de cotas raciais contribuiu não apenas na trajetória acadêmica dos estudantes cotistas, mas também na sensibilização da cultura universitária em relação à diversidade.

A dissertação de mestrado "Análise da contribuição do Programa de Ações Afirmativas para a democratização do acesso, permanência e conclusão de estudantes de escolas públicas e negros nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina" foi o quarto trabalho selecionado. Analisou-se como as ações afirmativas têm contribuído para a democratização do acesso, permanência e conclusão dos estudantes cotistas raciais e sociais em cursos de graduação na universidade.

A pesquisa foi de caráter qualitativo com componente quantitativo, contando com a aplicação de questionário on-line com os estudantes cotistas, além de dados obtidos por meio de observação direta. Os resultados da pesquisa apontam que há contribuição da política de cotas na democratização de acesso ao ensino superior, contudo, evidencia a necessidade de

ampliação de programas de assistência estudantil, a fim de que seja garantido o atendimento de demandas apresentadas pelos estudantes cotistas. Esse atendimento e o acompanhamento institucional podem garantir a permanência e a formação do cotista nos cursos de graduação.

O quinto trabalho trata-se de uma tese, intitulada "Educação Superior, Política de Cotas e Jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro", trazendo a compreensão das estratégias de acesso e permanência dos jovens beneficiários da política de cotas, suas redes de sociabilidade e perspectivas de futuro. Realizou-se entrevistas com dez jovens cotistas de cinco cursos de graduação de alta seletividade de duas universidades e aplicou-se questionários. Os procedimentos de pesquisa permitiram uma análise da origem social dos estudantes, sua trajetória de vida e redes de sociabilidade.

O estudo identificou como os jovens vivenciam a condição de seres estudante de cotas e como constroem sua permanência no curso, além de abordar as perspectivas futuras que possuem com base na trajetória acadêmica e nas condições materiais de existência. O estudo conclui que a permanência nos cursos de graduação é mais de caráter individual, do que coletivo ou institucional.

O sexto trabalho destacado foi a tese "Afiliação institucional e intelectual de estudantes cotistas de cursos de alta demanda e seletividade social da Universidade Federal de Santa Catarina", que abordou a afiliação de estudantes cotistas em cursos de alta demanda e seletividade da universidade. Os cursos pesquisados foram direito, engenharia civil e medicina, analisando as trajetórias acadêmicas dos alunos beneficiários por cotas, desvelando as experiências e vivências no período de permanência na instituição de ensino.

O estudo evidenciou que as desigualdades socioeducacionais entre os estudantes não são eliminadas por meio do acesso à universidade, apontando a necessidade de intensificação de projetos e ações institucionais a fim de garantir e assegurar a terminalidade dos cursos de graduação iniciados.

Por fim, merece destaque o sétimo trabalho selecionado, a tese intitulada "A política de cotas na UEPG: em busca da democratização da educação superior", que abrange em sua pesquisa o acompanhamento da política de cotas na universidade, a fim de identificar os avanços e dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Esclarece que a análise e compreensão dos fatores que interferem na trajetória acadêmica dos estudantes cotistas são fundamentais para a implementação de políticas que garantam o amplo acesso à educação.

O estudo vislumbra o acesso, a permanência dos estudantes e a qualidade das ações desenvolvidas. Além de revisão bibliográfica e documental, propôs-se entrevistas semiestruturadas e questionários abertos aplicados a gestores do processo de implantação da

política de cotas, representantes atuais vinculados à política e estudantes cotistas ingressantes em cursos de maior e menor demanda na universidade. Conclui que a entrada na universidade é acompanhada por um processo de afiliação, contudo, nem sempre a trajetória acadêmica é acompanhada de uma política institucional que contribua para a permanência desses alunos na universidade.

Nos outros 07 (sete) trabalhos identificados como relevantes, contudo, sem relação direta com a pesquisa, salienta-se que contam com um indicativo bibliográfico vasto, que pode contribuir para a construção do aporte teórico da pesquisa.

Esses trabalhos versam sobre outros aspectos em relação às ações afirmativas no ensino superior, não abordando enfaticamente o desempenho de estudantes cotistas, trajetória ou desenvolvimento acadêmico, ou acompanhamento institucional, que formam o objeto deste estudo. A título de conhecimento, destaca-se brevemente os principais objetivos presentes nessas produções.

Os estudos abordam a situação da população negra no Brasil, as consequências do racismo, discriminação e preconceito, discutindo os direitos e as ações afirmativas como medidas de inclusão e de redução da desigualdade. Destaca-se o papel da universidade na construção de uma sociedade mais igualitária, promovendo o reconhecimento e a integração do negro no espaço acadêmico. Em conjunto com as ações de reconhecimento está a afirmação positiva da identidade dos estudantes cotistas, reforçando a necessidade de debate e comprometimento institucional.

Em um panorama geral, as teses e dissertações relacionadas indiretamente ao tema apontam reflexões quanto à democratização do ensino superior no país, identificando as políticas públicas educacionais como caminho para esse fim. Evidenciam os efeitos da política de cotas raciais da perspectiva dos estudantes cotistas, indicando as qualidades e fragilidades do processo, além de projetar ações que poderiam potencializar o desenvolvimento dessa política pública.

Finalizada a busca na primeira plataforma, segue a análise obtida por meio do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT. Nessa ferramenta empregou-se os mesmos três descritores de busca: a) políticas de cotas raciais; b) trajetória acadêmica; e, c) curso de direito. A Plataforma permite busca simples e avançada, sendo utilizada a busca avançada, em razão de oferecer resultados com maior especificidade.

Selecionou-se a opção “todos os campos” para a pesquisa de busca avançada, em que as expressões dos descritores poderiam estar alocadas no título, autor, assunto, resumo, editor

ou ano de defesa dos trabalhos. A correspondência de busca deu-se por todos os termos empregados (três descritores), a fim de identificar trabalhos específicos sobre a temática.

Dos 11 (onze) filtros disponíveis, utilizou-se o "ano de defesa", selecionando as teses e dissertações defendidas entre os anos de 2013 e 2017, em consonância ao recorte temporal estabelecido na pesquisa. Os demais filtros "instituições", "repositório", "programa", "autor", "contribuidor", "orientador", "tipo de documento", "idioma", "assunto" e "área do conhecimento" permaneceram inalterados.

Diferentemente do que ocorre na busca na Plataforma CAPES, o filtro "área do conhecimento" permaneceu inalterado, pois por meio da busca avançada a Plataforma IBICT localiza de forma mais específica os trabalhos relacionados aos descritores. Assim, como o número de trabalhos encontrados foi bem menor em relação à busca anterior, analisou-se as produções de todas as áreas do conhecimento.

No cadastramento de áreas do conhecimento há alguns cursos pertencentes às áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas e que são citados como áreas próprias. De qualquer sorte, seguiu-se o parâmetro utilizado na busca pela Plataforma CAPES, com as áreas de ciências humanas e ciências sociais e aplicadas, acrescentando-se a ciência da informação, além dos cursos de psicologia e antropologia que foram citados como áreas do conhecimento, que pertencem às ciências humanas, bem como trabalhos voltados à educação e educação superior.

A busca totalizou 06 (seis) trabalhos, conforme recorte temporal estabelecido, passando-se à análise das produções a partir da leitura prévia do título, palavras-chave e resumo, identificando 03 (três) produções que mantêm relação com o tema de pesquisa, conforme quadro a seguir:

Quadro 02 – Trabalhos com relação ao tema de pesquisa (IBICT)

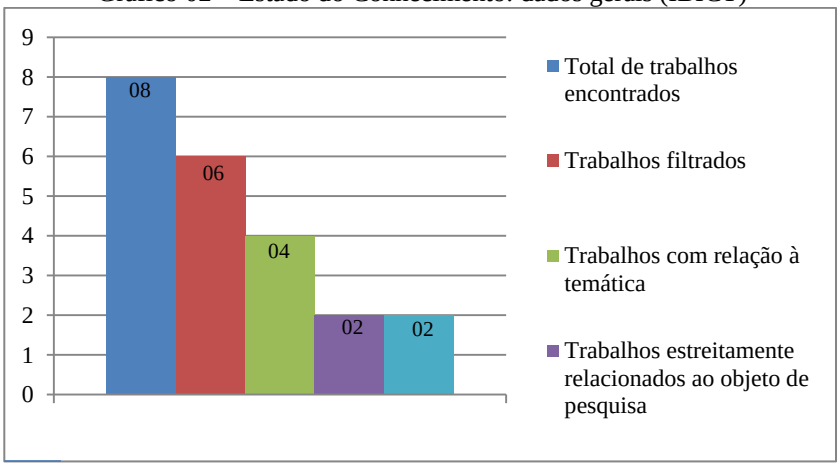
Título	Autor	Tipo de trabalho	Ano de defesa	Instituição de ensino	Programa de pós-graduação
A trajetória acadêmica e o perfil dos estudantes da Universidade Federal da Bahia, nos cursos de alta demanda, pós-sistema de cotas	Ana Cristina do Espírito Santo	Dissertação	2013	Universidade Federal da Bahia	Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade
Ações afirmativas na Universidade de Brasília: a opinião das estudantes oriundas do sistema de cotas	Ana Paula Barbosa Meira	Dissertação	2013	Universidade de Brasília	Educação
Reconhecimento, emancipação e justiça: o lugar da informação nos movimentos sociais identitários	Mariana Barros Meirelles	Dissertação	2013	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Ciência da Informação

Dez anos de cotas na UFRGS: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados	Eliane Almeida de Souza	Tese	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação

Nota: Quadro elaborado pela autora a partir de pesquisa realizada no banco de dados disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT.

Dessa feita, nesse acervo foram encontrados 08 (oito) trabalhos no total, e com a aplicação do filtro "ano de defesa", foram selecionados 06 (seis) trabalhos que corresponderam à pesquisa, sendo 04 (quatro) dissertações e 02 (duas) teses. Destes, 04 (quatro) estavam relacionados à temática (dois intimamente relacionados e dois com aproximações teóricas e metodológicas), e 02 (dois) trabalhos não apresentaram relação direta com o tema de estudo. Segue gráfico acerca dessa disposição:

Gráfico 02 – Estado do Conhecimento: dados gerais (IBICT)



Nota: Gráfico elaborado pela autora a partir de pesquisa realizada no banco de dados disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT.

Sobre os trabalhos com relação ao tema de pesquisa, o primeiro trabalho intitulado "A trajetória acadêmica e o perfil dos estudantes da Universidade Federal da Bahia, nos cursos de alta demanda, pós-sistema de cotas" traz a trajetória dos estudantes após a implementação da reserva de vagas a estudantes provenientes de escola pública e pelo critério étnico-racial.

A pesquisa de campo realizada deu-se com acadêmicos ingressantes via vestibular em cursos de graduação de maior concorrência da universidade, buscando descrever o perfil dos estudantes, a relação entre demanda e oferta nos cursos, bem como o acesso e a trajetória acadêmica. Nos resultados, a pesquisa aponta que entre os alunos concluintes dos cursos, o maior número de alunos não era beneficiário de cotas e que a maior tendência à evasão é de alunos provenientes de escolas públicas e índios.

A dissertação "Ações afirmativas na Universidade de Brasília: a opinião das estudantes oriundas do sistema de cotas" foi o segundo trabalho encontrado. A pesquisa valeu-se de entrevistas individuais para questionar sete jovens autodeclaradas negras ingressantes pelo sistema de cotas raciais. A pesquisa buscou analisar as experiências estudantis das universitárias e suas trajetórias acadêmicas, sendo cada uma das entrevistadas de campos do saber diferentes.

O terceiro trabalho em destaque é a dissertação intitulada "Reconhecimento, emancipação e justiça: o lugar da informação nos movimentos sociais identitários", que embora não traga de forma expressa no título, aborda a legitimação da Lei de Cotas, enfatizando a participação dos movimentos sociais na proposição e defesa desta Lei, intensificando o debate quanto à justificação e validação da política de cotas enquanto política pública. Por meio de análise documental e da aplicação de entrevistas promove o debate sobre a participação da sociedade civil nas deliberações das sociedades democráticas.

Por fim, o quarto trabalho é a tese de doutorado "Dez anos de cotas na UFRGS: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados", que avalia o período de dez anos desde a adoção do sistema de cotas pela universidade, dando enfoque às cotas raciais. A pesquisa investigou a trajetória acadêmica dos estudantes cotistas raciais a respeito de sua inserção, adaptação e empoderamento.

A pesquisa de campo contou com entrevistas concedidas por ex-alunos cotistas na instituição, salientando os prazeres e os dissabores no ambiente universitário, destacando as dificuldades quanto ao acolhimento, atendimento e acompanhamento dos estudantes cotistas pela universidade. A conclusão obtida por meio das entrevistas é a de que o sistema de cotas raciais é um programa necessário e fundamental, mas que precisa de ajustes, contando com cada vez mais inclusão e empoderamento dos sujeitos na luta pela transformação social.

Como a busca na Plataforma IBICT foi bem menor em relação à da Plataforma CAPES, contando com apenas 06 (seis) trabalhos, identificou-se as produções em que havia relação com o tema e as que eram de conteúdo diverso. Dentre os 04 (quatro) trabalhos selecionados que apresentam relação ao tema, duas produções em especial serão analisadas e contribuirão para a pesquisa; a saber, o primeiro e o terceiro trabalhos destacados. As outras produções também trazem contribuições importantes, especialmente no que refere-se à bibliografia e ao percurso metodológico.

Os 02 (dois) trabalhos que foram selecionados pela ferramenta de busca não possuem relação com a temática em estudo. O primeiro deles é uma tese de doutorado que versa sobre

as ações afirmativas voltadas ao jovem indígena no ensino superior, demonstrando as fragilidades em permanecer nesse nível de escolaridade. O segundo trabalho é uma dissertação que aborda a crise ecológica e as políticas públicas que visam o consumo responsável e a mobilização social, evidenciando a insustentabilidade de produção e consumo. Portanto, essas produções foram excluídas de apreciação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado preliminar da produção do Estado do Conhecimento por meio da análise dos bancos de dados de teses e dissertações disponíveis nas Plataformas CAPES e IBICT, totalizou-se 215 (duzentos e quinze) trabalhos filtrados. Destes, selecionou-se, 09 (nove) produções com relação aproximada ao objeto e problema de pesquisa. Desse modo, os trabalhos que mantém maior relação com a pesquisa a ser desenvolvida são 05 (cinco) teses de doutorado e 04 (quatro) dissertações de mestrado, representando 4% (quatro por cento) dos trabalhos filtrados nos acervos de busca.

A partir da análise dos trabalhos encontrados, ressalta-se a relevância de produções sobre o tema de pesquisa, contribuindo conjuntamente aos trabalhos já realizados para um estudo mais aprofundado em relação à política de cotas raciais nas universidades federais e de que forma vem se desenvolvendo a trajetória acadêmica desses estudantes, além do acompanhamento institucional como garantia de auxílio e permanência.

Com base nos dados obtidos por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT, evidencia-se a pertinência do problema de investigação e da pesquisa que vem sendo desenvolvida, abrangendo aspectos até então pouco explorados, oportunizando contribuições relevantes à temática, que abrange o direito educativo e a justiça social a partir da redução de desigualdades. Conforme destaca André (2005, p. 32):

> Temos destacado a importância de que os trabalhos atendam aos critérios de relevância científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fique evidente sua contribuição ao conhecimento já disponível. Temos valorizado a opção de temas engajados na prática social.

Neste projeto pretende-se, portanto, ampliar o horizonte de estudo acerca da temática "política de cotas raciais", contando com uma análise posterior à admissão e implementação da política de cotas raciais pelas universidades. A finalidade de investigação está na

indagação sobre o período decorrente após a admissão do estudante beneficiário dessa política pública, investigando como ocorre a trajetória acadêmica do estudante cotista no ensino superior, especificamente nos cursos de direito de universidades públicas federais do estado do Rio Grande do Sul.

Além da perspectiva dos estudantes cotistas raciais, este trabalho busca investigar como tem ocorrido o acompanhamento institucional nesse percurso, verificando como tem sido desempenhado o papel das universidades federais gaúchas após o período de acolhimento do estudante.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: questões de teoria e de método. Artigo. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-35, jan./jun., 2005. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/72/71>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Site. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 12 dez. 2017.

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Site. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 12 dez. 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: Métodos e Epistemologias. Campinas, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan.-abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822/pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8646/2/42.Estado%20do%20Conhecimento....pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

O IDEB CONTRIBUI OU NÃO PARA A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS?

Edite Maria Sudbrack[1]

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros[2]

Resumo: A Avaliação em Larga Escala teve sua gênese em meados de 1980. Nesse sentido, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, insere-se como uma política construída para verificar a qualidade da educação. Lançando um olhar reflexivo a respeito da problemática, compreende-se que a avaliação deve ser uma prática realizada, condizente com a realidade vivenciada por aqueles que serão avaliados. Nessa perspectiva, foi realizada uma pesquisa empírica em uma escola localizada no interior do estado do RS, que participa do programa Novo Mais Educação. Objetivou-se, compreender as possibilidades de autonomia do planejamento curricular dos professores/escolas em face ao IDEB e, analisar se as políticas demandadas pelo indicador contribuem para a redução das desigualdades sociais. A pesquisa, apresenta-se numa abordagem qualitativa e descritiva e, quanto a sua finalidade é exploratória. Os resultados lançam a compreensão, de que os professores percebem a sua autonomia no planejamento curricular como muito limitada. Contraditoriamente, no que concerne, ao Programa Novo Mais Educação, enquanto programa demandado pelo índice, os professores entendem que é possível atingir os números preestabelecidos pelo IDEB e ao mesmo tempo melhorar a qualidade da educação. Desse modo, entendem inclusive, que o IDEB, contribui em parte, para a redução das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala. IDEB. Desigualdades sociais.

Abstract: The Evaluation on a Large Scale had its genesis in the middle of 1980. In this sense, the Development Index of Basic Education , I's inserted as a policy built to verify the quality of education. Taking a reflexive look at the problem, It is understood that evaluation should be a practice performed, consistent with the reality experienced by those who will be evaluated. From this perspective, it was made an empirical research in a school located in the state of RS, who participates in the program New More Education. The objective was to understand the possibilities of autonomy of curricular planning of teachers / schools in relation to IDEB and, and analyze whether the policies demanded by the indicator contribute to the reduction of social inequalities. I's search show in a qualitative and descriptive approach and, as far as its purpose is exploratory. The results throw the understanding that teachers perceive their autonomy in curricular planning as very limited. Contradictory, in what concerning, to the program New More Education, as the program demanded by the index, the teachers understand that it is possible to reach the numbers pre-established by IDEB and at the same time improve the quality of education. In this way, they even understand that the IDEB contributes in part to the reduction of social inequalities.

[1] Mestre e Doutora em Educação. Docente na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Grupo de Pesquisa em Educação. E-mail: sudbrack@uri.edu.br

[2] Bolsista de Iniciação Científica do PIIC, na URI/FW. Fonte de fomento: URI/FW. E-mail: estefani-tefi@outlook.com.

Keywords: Evaluation on a Large Scale. IDEB. Social Inequality

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é derivado de uma pesquisa intitulada como "O IDEB contribui ou não para a redução das desigualdades socais?" Diante disso, almejou-se compreender as possibilidades de autonomia no planejamento curricular dos professores e das escolas frente ao IDEB, e entender se as políticas educativas demandadas pelo Índice contribuem para a redução das desigualdades sociais. A pesquisa, inseriu-se em uma abordagem qualitativa e descritiva, quanto à sua finalidade teve caráter exploratório.

Costa e Almeida (2016), são autoras que lançam a compreensão de que a avaliação é uma prática cotidiana e corriqueira, vinculada a qualquer atividade humana. Diante disso, é uma ferramenta que permite a avaliação, aperfeiçoamento, conhecimentos e entendimentos acerca das ações, tanto individuais quanto coletivas em um determinado contexto social e histórico. Em contrapartida, compreendem que, faz-se necessário que a avaliação condiga com a realidade vivenciada pelos indivíduos que serão avaliados, pois estes, assimilam e se desenvolvem a partir das condições que vivenciam em seu contexto.

O objetivo de inserir-se nessa pesquisa e de realizá-la é derivado de um desejo da acadêmica de articular áreas de conhecimentos, sobre a perspectiva de que a educação e a psicologia podem contribuir através de reflexões e debates sobre o cenário atual da educação brasileira. Nesse sentido, penso ser relevante interligarmos as ciências, respeitando as suas singularidades e especialidades, não esquecendo o quanto é importante um trabalho multidisciplinar no meio acadêmico.

2 CONCEITUANDO A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: O CASO DO IDEB

A Avaliação em Larga Escala, enquanto política pública teve sua gênese no Brasil em meados de 1980, a partir da inciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em desenvolver estudos acerca da Avaliação Educacional. Já, a partir da década de 90, através de mudanças e interferências em distintas esferas, o Estado se tornou no campo educacional o centro de avaliação das políticas e projetos implantados em todos os níveis e contextos de ensino. Frente a isso, a Avaliação em Larga Escala foi construída pelo MEC com o intuito de proporcionar percepções amplas sobre a realidade educacional, além de contribuir para o diagnóstico da situação da educação brasileira. (OLIVEIRA; ROCHA, [s/d]).

Desse modo, a Avaliação em Larga Escala busca como objetivo principal melhorar a qualidade da educação, com práticas que visam verificar o desempenho de alunos em níveis específicos de escolarização. Essa avaliação é compreendida como importante na medida em que obtém indicadores de desempenho, que servirão para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas educacionais em diferentes contextos da educação, sejam na gestão, currículos, financiamentos, assistência técnica, políticas e programas, que servem de desencadeadores de reflexões a respeito da qualidade da educação na esfera pública e privada. (GAZZOLA; SUDBRACK, 2016).

Nesse sentido, as características da avaliação em larga escala, baseiam-se em planos a longo prazo, em que as avaliações são aplicadas em períodos de tempo delimitados, sobre a perspectiva de uma análise temporal que aferem a qualidade ou não-qualidade da educação. Nesse sentido, são construídas novas políticas ou programas que visam a atender às necessidades diagnosticadas. A partir desse contexto, a Avaliação em Larga Escala caracteriza-se como um mecanismo com ênfase na prestação de contas à sociedade sobre a aplicação do dinheiro público no que tange ao trabalho desenvolvido nas instituições escolares e pelo desempenho dos estudantes. (GAZZOLA; SUDBRACK, 2016).

Dentro dessa concepção, uma das políticas construídas para verificar a qualidade da educação é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep) em 2007. O Ideb atua como uma ferramenta que induz políticas públicas na educação básica, reunindo em apenas um instrumento a possibilidade de monitoramento do fluxo e desempenho escolar, objetivando atender um padrão de qualidade já determinado em nível macrossocial. Nesse sentido, o Ideb é apresentado como um sinônimo de qualidade, na medida em que por intermédio de rankings afere a qualidade da educação. (SCHENEIDER; SARTOREL, 2016).

O Índice é realizado de maneira bianual, calculado por intermédio da aprovação escolar e obtido através do Censo Escolar e das médias de desempenho dos estudantes. Nessa perspectiva, a partir desse instrumento é construído o conceito de qualidade, uma vez que taxas de aprovação pressupõe a melhoria da qualidade educacional. No entanto, quando as escolas e consequentemente os alunos não atingem as metas determinadas, no que diz respeito à aprendizagem e qualidade educacional, o fracasso reflete sobre os professores, alunos e comunidade escolar. Posterior à divulgação dos resultados, as instituições precisam prestar contas, construir estratégias e implementar novas ações que revertam os resultados indesejáveis sobre os resultados da avaliação. (SCHNEIDER; NARDI, [s/d]).

O IDEB é originário da Prova Brasil, o qual é um mecanismo utilizado com a

finalidade de acompanhar e supervisionar, o alcance das metas e da qualidade da educação em cada escola. Através dos resultados das avaliações é possível verificar as competências e habilidades dos alunos frente às exigências educacionais que devem ser cumpridas por toda a comunidade escolar. Sua proposta volta-se para a inovação da organização e da gestão da escola, visando produzir melhores resultados, além de corresponder positivamente às demandas impostas pelas políticas públicas. (SCNEIRDER; SARTOREL, 2016).

Desse modo, as avaliações são aplicadas a cada dois anos, quando os alunos estão no quinto e nono ano do Ensino Fundamental e na terceira série do Ensino Médio, em que os estudantes respondem questões de Língua Portuguesa com ênfase na leitura e Matemática com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho escolar. Os diretores e professores das escolas também participam da avaliação na medida em que respondem questionários que coletam dados demográficos, perfis profissionais e de condições de trabalho. (SCHENEIDER; SARTOREL, 2016).

2.1 A avaliação e a autonomia pedagógica

Compreende-se que as avaliações que são padronizadas retiram do docente a possibilidade de criar estratégias de acordo com a necessidade singular de cada aluno e série de ensino, já que são padronizadas e utilizadas como único fator a ser considerado. Desse modo, entende-se que os dados mensuráveis não consideram o caminho traçado pela instituição e comunidade escolar, que envolve fatores emocionais, sociais, econômicos, desconsiderando assim os esforços despendidos pela busca da qualidade da educação. (SCHNEIDER; NARDI, [s/d]).

Os professores, nesse sentido, são responsabilizados pelos resultados obtidos nas avaliações, dentro de uma lógica de “prestar contas” presente de maneira exacerbada na dinâmica político-social e inclusive nos sistemas de ensino e suas redes escolares. Desse modo, sistemas e escolas passam a atender uma lógica avaliativa imposta de fora para dentro, em que gestores, professores e estudantes passam a ter sua essência baseada nos resultados que produzem. Como consequência de políticas pensadas em nível macrossocial, percebe-se que as políticas de Avaliação em Larga Escala têm efeitos diretos sobre a escola e o trabalho docente, em que ambos são vistos como resultados, excluídos da dignidade de ser autônomo. (VIEIRA; VIDAL; NOGUEIRA, 2015).

O conceito de autonomia foi construído e definido na centralidade da modernidade, entretanto, no decorrer do processo histórico e de suas mudanças, sua compreensão vai adquirindo novos conceitos e significados, considerando o contexto social e teórico de sua evolução. A autonomia em sua concepção etimológica, tem como significado "o poder de dar a si a própria lei", em virtude de que representa uma esfera individual e particular do sujeito, em que a sua existência é garantida sobre os limites que diferenciam o poder individual do poder coletivo. (ZATTI, 2007, p. 12).

Freire (1996) em sua obra intitulada "Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa" não relata conceitualmente a definição de autonomia e heteronomia, entretanto, por intermédio de seu pensamento sócio-político-pedagógico, é possível compreender a autonomia com o que chama de "ser para si", ideia relacionada como a libertação de um povo ou pessoa, que se libertou das opressões que excluem a sua liberdade de determinação. O autor compreende que a autonomia é um processo construído pelo sujeito, frente a diversas experiências que se manifestam no dia a dia. Nesse sentido, o autor afirma que [...] "ninguém é autônomo primeiro para depois decidir" (1996, p. 67). Nessa acepção, o sujeito por intermédio de ações exercita a sua autonomia e se constitui enquanto sujeito autônomo.

Diante dessa percepção compreende-se que a autonomia, bem como o seu processo de construção devem se fazer presentes de maneira cotidiana nas práticas e ações desenvolvidas pelo indivíduo, pois o sujeito autônomo é aquele que diante de sua liberdade de escolha reflete e age. No processo de ensino e aprendizagem é extremamente necessário que a autonomia docente e discente se faça presente, através de experiências que sejam estimuladoras para ambos, a partir da perspectiva do indivíduo que age e se responsabiliza por sua ação. (FREIRE, 1996).

A autonomia é ainda, um atributo essencial do ser humano, pois vincula-se com o que chamamos de dignidade. No entanto, a autonomia é uma conquista, que deve ser adquirida através de práticas e ações, em que o indivíduo segue e obedece a sua própria lei. Nesse viés, a autonomia, além da liberdade de pensar por si e guiar-se sobre seus próprios princípios, envolve a capacidade do indivíduo em realizar e praticar ações, o que exige um ser humano ativo e consciente sobre suas práticas. (ZATTI, 2007).

Em contrapartida, o entendimento de heteronomia é contrário ao de autonomia, visto que a heteronomia é a condição de um sujeito ou grupo social que se encontra em situação de opressão e/ou alienação. Nesse sentido, a heteronomia está vinculada com o "ser para o outro", em que os indivíduos não agem com liberdade de escolha e decisão, mas coagido por

forças externas. (ZATTI, 2007). A partir dessa compreensão percebe-se que a educação e seus atores, encontram-se num processo heteronômico, em que a autonomia é excluída do seu fazer cotidiano em função das demandas exacerbadas pelos resultados estatísticos e pela qualidade da educação baseada em dados mensuráveis.

2.2 Um indicador reduz a desigualdade?

Embora os indicadores estejam presentes como uma ferramenta para impulsionar políticas públicas em distintas esferas da sociedade, sabe-se que na área da educação há uma ênfase exacerbada que exclui outras possibilidades de avaliar a qualidade da educação, promovendo em demasia os dados mensuráveis. Conforme afirma Soligo (2015, p. 56) "[...] os indicadores são uma descrição, mas não a realidade", nessa perspectiva, não é suficiente para representar as distintas realidades presentes nas diferentes regiões e cidades brasileiras. Em suma, desconsidera-se assim, questões internas de cada autor envolvido no processo, além das questões sociais, culturais e econômicas que estão entrelaçadas no processo.

Algumas iniciativas são propostas pela União, no sentido de reduzir a desigualdade nos indicadores aferidos pelo IDEB, como O Programa Novo Mais Educação e Programa Saúde nas Escolas. O primeiro é um programa criado pelo MEC, cujo objetivo é promover maior qualidade da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. O programa ocorre através da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes que apresentem dificuldades relacionadas à aprendizagem e escolas com baixos indicadores educacionais. Além de realizar o acompanhamento pedagógico, apoia outras atividades como artes, cultura, esporte e lazer. (BRASIL, 2016)

Por sua vez o Programa Saúde na Escola, tem como o objetivo integrar e articular de maneira permanente a educação e a saúde, enfatizando a melhoria da qualidade de vida da população, contribuindo para a formação integral dos estudantes. Essas ações são destinadas à promoção, prevenção e atenção à saúde, elucidando o enfrentamento das vulnerabilidades sociais que podem comprometer o desenvolvimento dos alunos da rede pública de ensino. (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, a educação possibilita um conjunto de processos formativos ao ser humano, que o permite tornar-se sujeito e cidadão. Para tanto, é necessário que a escola desenvolva sujeitos reflexivos e ativos sobre os contextos que estão inseridos, para que sejam cidadãos autônomos e possam vivenciar os direitos e deveres de maneira equitativa. Nesse sentido, a educação enquanto impulsionadora da cidadania pode por intermédio da escola e do

professor despertar as potencialidades dos indivíduos, além de desenvolver a criticidade sobre a realidade e pensar a respeito das possibilidades de modificação. Entretanto, essa ação só se faz possível quando professores e alunos conseguem dar voz a sua autonomia. (FERREIRA et al., 2013).

Diante disso, a educação que segundo Ferreira (et al., 2013) tem a possibilidade de formar seres humanos cidadãos e reflexivos, em decorrência dos mecanismos de exclusão, perde a autonomia de afirmar a igualdade de oportunidades, de talentos e potencialidades daqueles que aprendem. Isso se deve a inúmeros fatores e inclusive à Avalição Externa, construída e pensada de maneira distante daqueles que estão vivenciando cotidianamente a prática educativa.

Desse modo, conforme aponta Dubet (2003) os mecanismos de exclusão escolar se manifestam a partir de avaliações construídas fora da realidade dos que aprendem e de maneiras que afastam por intermédio de exclusões que ultrapassam as desigualdades sociais, o direito do aluno menos favorecido socialmente em aprender. Em contrapartida, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso e não para o fracasso, também são privilegiados por uma gama de mecanismos que são sutis e próprios da escola. Nesse sentido, essas estratégias aprofundam as desigualdades, além de acentuar a exclusão escolar.

Para finalizar, aludimos a Fernandes (2007) que compreende que o sistema educacional, além de reprovar os seus estudantes, faz com que grande parte deles abandone a escola, mesmo antes de completar a educação básica. O autor, nesse sentido, entende que o sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola e, sobretudo, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos de maneira precoce e, ao final de tudo, aprendessem.

3 MÉTODOS

A pesquisa inscreve-se numa abordagem qualitativa e descritiva e, quanto a sua finalidade é exploratória. Portanto, foram coletadas informações extremamente relacionadas com às vivências e subjetividades dos participantes, que não podem ser quantificadas e mensuradas. (GIL, 2008).

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores de uma escola, que participa do programa Novo Mais Educação, localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Diante disso, para se chegar até a escola, foi necessário ir até a Secretária de Educação e

Cultura do município em questão, pedir a autorização da secretária para ir a campo. Posterior a esse momento, foi agendada uma reunião com a diretora e a coordenadora do Projeto na escola.

Havia oito professores e quatro deles aceitaram participar da pesquisa. As participantes trabalham na instituição de 09 a 21 anos, e dedicam-se 40 horas semanais no trabalho. Ocupam o cargo de diretora, coordenadora pedagógica, professora das Séries Iniciais, e professoras do Ensino Fundamental.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário semiestruturado com questões fechadas e com questões abertas. O questionário, segundo Gil (2008), é uma ferramenta composta por um conjunto de questões, direcionadas ou não, ao que se pretende investigar. Para tanto, o questionário era composto por 12 questões, sendo 9 de assinalar e 3 descritivas.

Após a reunião com a diretora do local e com a coordenadora do programa Novo Mais Educação, os questionários e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, foram deixados na escola, para que elas ficassem responsáveis por apresentar a pesquisa. Assim sendo, devido ao tempo disponibilizado por cada professor, os materiais ficaram na escola no período de uma semana para que respondessem o questionário.

A análise dos dados está embasada na Análise de Conteúdo de Bardin (2004). Para tanto, optou-se por agrupar as respostas em categorias que respondessem os objetivos propostos da pesquisa. Diante disso, apresenta-se como categorias: autonomia curricular dos profissionais da educação frente ao IDEB; programa Novo Mais Educação X metas estabelecidas pelo IDEB e, por fim, a contribuição do IDEB acerca das desigualdades sociais. Os participantes serão nomeados de acordo com os nomes fictícios escolhidos, sendo eles, Bela, Nc, Maria e Rosa.

A pesquisa contou com a autorização da secretaria da Educação e Cultura do munícipio, em que forma apresentadadas questões referentes à ética e ao sigilo, bem como, os objetivos da pesquisa. Posterior a esse momento, foi apresentada via expresso a autorização da secretaria, juntamente com a sua assinatura, para a diretora e a coordenadora do projeto, Novo Mais Educação da escola proposta.

Diante disso, na reunião, objetivou-se esclarecer novamente as profissionais os objetivos da pesquisa, e as questões de ética e sigilo. Priorizou-se enfatizar, que as professoras não eram obrigadas a participar da pesquisa, podendo recusar-se a qualquer momento. Explanou-se a respeito dos benefícios, salientando que a pesquisa não possuía benefícios

diretos aos sujeitos, em contrapartida, estariam contribuindo para a ciência, na medida em que estaremos construindo novas discussões e reflexões, através da pesquisa.

Sobre os malefícios, também não estariam expostos a riscos, já que não precisaram expor as suas identidades, pois no questionário foi possibilitado a opção de atribuir a si, um nome fictício escolhido por elas. Portanto, enfatizou-se mais uma vez a importância de refletirem e consentirem a participar da pesquisa e, em caso de dúvida não deveriam responder o questionário sem entrar em contato com a pesquisadora. A respeito dos dados da pesquisa, os mesmos ficarão arquivados na Universidade, pelo prazo de 5 anos e depois serão descartados, com cuidado e zelo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Serão apresentadas as categorias e as respostas presentes nas mesmas. Sendo elas: Autonomia do planejamento curricular dos profissionais da educação frente ao IDEB; O Programa Novo Mais Educação, supre as metas estabelecidas pelo IDEB, e, por fim; O IDEB contribui acerca das desigualdades sociais. Os sujeitos, por sua vez, serão nomeados de Bela, Rosa, Nc e Maria.

4.1 A autonomia do planejamento curricular dos profissionais da educação, frente ao IDEB

Esta categoria pretende explanar a respeito da autonomia curricular dos professores/escolas, em face ao Índice. Para tanto, faz-se necessário, retomar questões pertinentes ao currículo e a sua compreensão de maneira sintética, porém acurada. Partiremos da compreensão de Lopes e Macedo (2011), que embora entendam que para currículo se atribuem diversos significados, os autores abordam que, currículo é a grade curricular, ou seja, são as disciplinas, atividades e cargas horárias, conjunto de ementas e programa das disciplinas, atividades, plano de ensino dos professores e experiências propostas e vividas pelos alunos.

Assim sendo, ao discutirmos sobre currículo, lançamos a ideia de organização, de maneira prévia ou não de experiências, situações de aprendizagens construídas pelos docentes e redes de ensino. Essa ideia, está vinculada ao processo de construção de um processo educativo que atenda às necessidades daqueles aprendem, muito embora, saibamos que por trás do currículo, há historicamente uma produção de sentidos ocultos. (ID, 2011).

Deste modo, o planejamento curricular, nada mais é do que a construção e aplicação de métodos e/ou critérios para a formulação de um plano eficaz de ensino, portanto, é composto por objetivos e conteúdos, orientação didáticas e critérios de avaliação. Nessa perspectiva, planejar o currículo, é definir metas e estabelecer caminhos para alcança-las, visando a economia de tempo e de recursos. (ID, 2011).

Contudo, é possível considerar que o currículo, bem como, o planejamento curricular, devem acompanhar os avanços tecnológicos e das mídias sociais, de maneira a comtemplar a realidade social, cultural e econômica daqueles que aprendem e inclusive, daqueles que ensinam. Nessa perspectiva, através dos novos delineamentos nas políticas de currículo, tem-se a oportunidade de construir reflexões sobre as novas temáticas presentes, na atualidade, como diversidade cultural, gênero, sexualidade, ética, cidadania, entre outros. (SOARES; SUDBRACK, 2018).

Em contrapartida, frente a avaliação em larga escala, a escola precisa construir resultados que sejam positivos, que alcance o padrão de qualidade já estabelecido, em esfera macrossocial. Desse modo, não há espaço temporal suficiente para promover ensino sobre as temáticas abordadas no parágrafo anterior, e atender uma demanda estabelecida pelos resultados mensuráveis que aferem a qualidade da educação. Em consonância com esse discurso, abordo a Afonso (2009), que compreende que a avaliação, a prestação de conta e a responsabilização, raramente servem como elementos que potencializam as orientações, a democracia e o *empowerment* dos cidadãos.

Os participantes ao serem questionados sobre a autonomia no planejamento curricular, responderam que é muito limitada. Muito embora, já tenhamos abordado sobre as causas e justificativas dessa limitação, não lançamos um olhar com cunho julgador, em contrapartida, entendemos que devemos ser críticos e reflexivos se quisermos promover mudanças. Diante disso, o Ideb atua de maneira a aferir a qualidade da educação, e, por outro lado, não demonstra diversificar o ensino aos alunos que demonstram singularidades no ato de aprender, na medida em que estabelecem padrões de qualidade homogêneos, além de responsabilizar professores e alunos sobre o mau desempenho.

Aludo a participante Rosa, que sobre o programa Novo Mais Educação aborda, *"os alunos com dificuldades de aprendizagem deveriam ser atendidos, envolvendo todas turmas, principalmente as que estão no ciclo de alfabetização."* Há, ainda, o discurso das outras três participantes, que compreendem que o programa deveria sanar as dificuldades de todos os alunos, principalmente aqueles que tem dificuldades de aprendizagem, de todas as turmas.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre a ideia da redução da desigualdade social, entende-se que o programa acaba alimentando-a, visto que, não constrói práticas de prevenção destinadas a todos os alunos. Em contrapartida, exacerba a busca da qualidade da educação sobre os alunos considerados como inaptos frente a um sistema que preza pela eficiência e eficácia e, esquece que existem diferentes maneiras de aprender. A escola, portanto, passa a ser um mecanismo excludente.

4.2 O Programa novo mais educação, supre as metas estabelecidas pelo IDEB?

Nesta categoria, pretendeu-se investigar se o programa Novo Mais Educação, demandado pela avaliação em larga escola supre as metas estabelecidas. Os participantes, por sua vez, responderam que sim. A participante Maria, justifica sua resposta dizendo que *"[...] são atividades realizadas para sanar as dificuldades de aprendizagem, bem como, a apropriação do conhecimento. "* Desse modo, segundo ela, o programa pode qualificar a educação e ao mesmo tempo, atingir as metas propostas pelo indicador.

A participante Rosa, afirma sua resposta, através da justificativa que, *"[...] os alunos são atendidos em turno inverso da escola, envolvidos em atividades de reforço escolar, bem como em oficinas para trabalhar o esporte, cultura e lazer."* Portanto, surgiram algumas suposições, que nos levam a entender que, para conseguir tal ganho, a escola é adepta a gestão democrática, que parte do pressuposto de democratizar as práticas cotidianas, estimulando assim, a participação da comunidade escolar, pais, alunos e professores nas tomadas de decisões. (LIBÂNEO, 2012).

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação, responsabiliza a escola por construir trabalhos que estejam em harmonia com o Projeto Político Pedagógico da Escola, de maneira, a articular as atividades complementarem com as atividades da sala de aula. Nesse sentido, outra questão importante é a mobilização da comunidade escolar, entendida pelos professores, gestores, estudantes, comunidade civil, agentes administrativos, etc. Para tanto, os agentes devem acompanhar regularmente o andamento do programa. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Diante das afirmativas, das participantes, compreendeu-se que o programa proporciona aos estudantes expostos a desigualdade social e econômica, a possibilidade de aprender e de inserirem-se a momentos de lazer e cultura ofertado pelo programa. Entretanto, olhando através de outra perspectiva, percebe-se que o mesmo programa que proporciona

esses momentos aos estudantes, é o mesmo que preza por uma lógica excludente, culpabilizando a escola e a comunidade escolar.

Portanto, a avaliação em larga escala, aparece como uma política mascarada, em virtude de que a mesma política, que romantiza seus feitos através das mídias sociais é a mesma que divulga os resultados, sobre o viés de responsabilizar a escola, que por sua vez, é obrigada a assumir essa responsabilidade que lhe foi imposta. Diante disso, a escola se insere em uma lógica de exclusão, reproduzindo-a em seus discursos e ações.

Outra questão considerada pertinente, é que o programa, enfatiza as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Nesse sentido, ignora outras disciplinas que podem contribuir para as reflexões acerca das temáticas presentes em nosso contexto social, o que poderia ser de suma importância. O objetivo não é desconsiderar que a Língua Portuguesa e Matemática, são essenciais para a formação do indivíduo enquanto cidadão, entretanto, é compreensível que há atualmente outras disciplinas que podem formar sujeitos reflexivos e pensantes.

4.3 O IDEB contribui para a redução das desigualdades sociais?

Chegamos à ultima temática proposta. Contraditoriamente, todas as participantes da pesquisa responderam que o IDEB, contribui para a redução das desigualdades sociais. É importante salientar que as vivências e experiências destas participantes, no contexto em que trabalham são imensuráveis e impossíveis de quantificação, visto que são perpassadas por subjetividades e singularidades. Considerando ainda, a importância das suas participações na concretização dessa pesquisa.

Diante disso, estão inseridas em um bairro do munício que por si só, ao fazermos uma análise crítica e reflexiva, é precário no que tange à vulnerabilidade social, e separado fisicamente e simbolicamente do restante da cidade. Nessa perspectiva, essa pesquisa possibilitou que os indivíduos invisíveis fossem olhados, mesmo que de maneira prévia e sem aprofundamento. Portanto, não podemos modificar a realidade social, no entanto, podemos construir pesquisas que discutam e amplifiquem a visibilidade daqueles que muitas vezes ficam escondidos por trás de estatísticas.

Na concepção das participantes, o IDEB contribui para a redução das desigualdades sociais, através do programa Novo Mais Educação, que oferta reforços aos alunos que tem dificuldades de aprendizagens e oferece ainda, momentos de cultura e lazer. Assim sendo,

suas percepções respondem ao problema central da pesquisa que é O IDEB contribui ou não para a redução das desigualdades sociais?

CONCLUSÃO

Ao fazer uma retomada a respeito do problema da pesquisa, "O IDEB contribui ou não para a redução das desigualdades sociais", compreende-se que a análise está vinculada às políticas sociais. Desse modo, suas propostas voltam-se às populações em situação de vulnerabilidade social, portanto, age enquanto estratégia do Estado para construir práticas resolutivas, frente as situações relacionadas à exclusão social. Além de ter outras propostas, como, melhoria da qualidade do ensino e promoção da inclusão social. (SOLIGO, 2015).

Desse modo, conforme apontam as participantes, o Programa atinge os objetivos atingidos pelo indicador, além de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, mas de que qualidade falamos, índices representam aprendizagem? Para tanto, afirmam que isso se faz possível, através da possibilidade de proporcionar aos alunos o reforço escolar e o acesso à cultura e ao lazer. Assim sendo, o programa viabiliza a extensão da jornada escolar em tempo integral, oportunizando que os alunos fiquem maior período do tempo na escola. A ampliação da jornada é somente para abrigar as crianças ou tem uma intencionalidade pedagógica clara e efetiva? São questões que precisamos refletir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável.** Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 13, n. 13, july 2009. ISSN 1646-401X. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 20 june 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. **Programa Saúde na Escola.** Acesso em: 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>

BRASIL. Portaria MEC nº 1.144/2016. **Programa Novo Mais Educação.** Acesso em: 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>

COSTA, Elaine; ALMEIRDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Gestão Pública Escolar e a Avaliação do índice de Desenvolvimento da Educação Básica:** da reflexão à transformação da Prática Pedagógica. 1ª ed. PR: CRV, 2016. In: **Avaliação Escolar:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Capítulo 2, p. 47.

DUBET, François. **A escola e a exclusão.** França: Université Bordeaux-II, 2001. Acesso em: 25 de janeiro de 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/514>

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 26 p. 2007.

FERREIRA, Alisson Vinícius Silva; BRANDÃO, Matheus de Freitas; FERNANDES, Carine Suder; PENTEADO, Alexsandro. **Reflexões acerca das representações sociais de professores de uma escola pública em relação ao fracasso escolar.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, 2013. Acesso em: 20 de dezembro de 2017 Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/774/491>

FERNANDES, R**. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. EGA, 1996.

GAZZOLA; Janaína Souza; SUDBRACK, Edite Maria**. O IDEB e a Avaliação em Larga Escala:** uma análise das escolas da Rede Pública de Frederico Westphalen. RS: Vivências, 2016. Acesso em 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_022/artigos/pdf/Artigo_18.pdf>

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10 ed.. São Paulo: Cortez Editora: 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011. ISBN: 978-85-249-1833-9

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS**. Brasília, 2017. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>. Acesso em: 20/06/18.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; ROCHA, Gladys. **Avaliação em Larga Escala no Brasil nos primeiros anos do Ensino Fundamental.** [s/d]. Acesso em: 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20em%20Larga%20Escala.pdf> Acesso em: 20 de dezembro de 2017.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; SARTOREL, Alice. **Prova Brasil e os mecanismos de controle simbólico na organização da escola e no trabalho docente.** São Paulo: EccoS Revista Científica, 2016. Acesso em 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/a8d19abc4398bf448dfc5d2b756a6e71/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030580>

SCHENEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de Accountability na Educação Básica e as Implicações no Trabalho Docente.** Acesso em: 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://indicadoresdequalidade.unoesc.edu.br/images/uploads/trab._docente.pdf>

SILVA, Renata Santos da. **Um caminho para identidade docente:** do mal-estar à autonomia. Porto Alegre: PUCRS, 2017. Acesso em: 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7188>>

SANTOS, Camila de Fátima Soares dos; SUDBRACK, Edite Maria. **Profissionalização docente no contexto do PNE:** entre proclamações e desmontes. Curitiba: CRV, 2018. ISBN: 978-85-444-2197-0.

SOLIGO, Valdecir. **A complexidade do mensurar: o conceito e a construção de indicadores educacionais.** São Paulo: Revista Est. Aval. Educ, 2012. In: CORREA, João Jorge; SOLIGO, Valdecir. **Políticas e indicadores de qualidade da educação:** relações com as avaliações em larga escala. São Leopoldo: Oikos, 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia; NOGUEIRA, Jaana Flavia Fernandes. **Gestão da aprendizagem em tempos de IDEB:** percepção dos docentes. RBPAE, 2015. Acesso em: 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/58916/35196>

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. Acesso em: 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/psi25508/Desktop/Autonomia%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o-%20Freire%20e%20Kant.pdf>

COMPETÊNCIA E QUALIFICAÇÃO DO SERVIDOR PÚBLICO COMO FATORES DETERMINANTES À IMPLEMENTAÇÃO EFICIENTE E EFICAZ DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Jan Carlos Novakowski[1]
Miguel Ângelo Silva da Costa[2]

Resumo: O adequado cumprimento e execução de políticas públicas tem dependido cada vez mais da qualificação do servidor público, a qual tem se mostrado como questão de extrema relevância na prestação de um serviço de qualidade, com eficácia e eficiência. Através da pesquisa bibliográfica, são analisados os doutrinadores e as teorias que tratam da qualidade da execução do serviço público, restando possível, também, a demonstração da elevada significância da gestão de pessoas como condição a motivar o servidor público na sua busca por qualificação educacional. O estudo objetiva identificar a importância do investimento no intelecto do burocrata para que as políticas públicas sejam melhor desenvolvidas. Sobre a qualificação do servidor, importante a pesquisa pelo fato de se estudar a conceituação de competência e de qualificação para determinar o alcance da eficácia e eficiência no serviço público, assim como as condições ambientais do servidor para regular a execução das políticas públicas governamentais.
Palavras-chave: Políticas. Qualificação. Competência. Servidor.

COMPETENCIA Y CUALIFICACIÓN DEL SERVIDOR PÚBLICO COMO FACTORES DETERMINANTES A LA IMPLEMENTACIÓN EFICIENTE Y EFICAZ DE POLÍTICAS PÚBLICAS

[1] Possui graduação em Direito (2006), Pós-Graduação em nível de Especialização em Direito Tributário (2007/2008) e também duas especializações em Direito Processual Civil (2009/2010 e 2016/2017), bem como Pós-Graduação em nível de aperfeiçoamento em Docência no Ensino Superior (2012) e Teoria Geral e Princípios do Direito Administrativo (2014). É mestrando em Educação – URI, Campus Frederico Westphalen – Bolsista Prosuc/Capes e membro do Grupo de Pesquisa em Educação: Políticas Públicas e Gestão - GPEG. Atualmente é professor universitário da URI/FW nas áreas de Direito Financeiro, Direito Administrativo e Direito Tributário, Procurador Jurídico do Município de Seberi-RS, Assessor Jurídico do Sindicato dos Servidores Públicos do Município de Frederico Westphalen-RS e advogado em seu próprio Escritório de Advocacia; jan@uri.edu.br.

[2] Possui graduação em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2003). Mestre (2006) e Doutor (2011) em História pelo PPGH da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com estágio de doutoramento na *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires* (ARG) e na *Universidad Nacional de Rosario* (ARG). É professor do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Brasil e membro do Grupo de Pesquisa em Educação: Políticas Públicas e Gestão - GPEG. Tem experiência nas áreas de História e de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: redes sociais e intelectuais; história social da educação; história e educação indígena; Estado, políticas educacionais e sociedade; migguelcosta@gmail.com.

Resumen: El adecuado cumplimiento y ejecución de políticas públicas ha dependido cada vez más de la calificación del servidor público, la cual se ha mostrado como cuestión de extrema relevancia en la prestación de un servicio de calidad, con efectividad y eficiencia. A través de la investigación bibliográfica, se analizan los adoctrinadores y las teorías que tratan de la calidad de la ejecución del servicio público, restando posible, también, la demostración de la elevada significancia de la gestión de personas como condición a motivar al servidor público en su búsqueda por calificación educativa. El estudio tiene como objetivo identificar la importancia de la inversión en el intelecto del burócrata para que las políticas públicas sean mejor desarrolladas. En cuanto a la calificación del servidor, es importante la investigación en línea por el hecho de estudiar la concepción de competencia y de calificación para terminar el alcance de la eficacia y eficiencia en el servicio público, así como las condiciones ambientales del servidor para la regular ejecución de las políticas públicas gubernamentales.
Palabras-clave: Políticas. Calificaciones. Competencia. Servidor.

1 INTRODUÇÃO

Pode-se compreender que políticas públicas não passam de programas, atividades e ações desenvolvidas pelo Ente Público, de maneira direta ou indireta, por vezes com a participação de outras entidades, com o objetivo de assegurar determinado direito de cidadania, seja de maneira difusa ou concentrada em determinado seguimento social, étnico, cultural ou econômico.

Para que as políticas públicas se tornem eficientes e resultem em devolução da prestação pública em favor da comunidade, imperiosa a implementação articulada desta com a gestão dos servidores que a executarão, de tal modo que possam, de maneira estratégica, atingir aos seus objetivos.

A forma de gerenciar pessoas dentro de uma organização tem resultado de mudanças sociais nos últimos séculos. Não há que se olvidar, igualmente, que mudanças significativas ocorrem quanto às exigências do indivíduo com a instituição e com o conceito de competência (ZARIFIAN, 2011).

Porém, não apenas o indivíduo influenciado por estas mudanças teve que se adaptar a esta nova realidade organizacional abarcada na competência, mas também deveria a organização aprender a aproveitar o trabalhador, bem como suas principais características, as quais seriam fundamentais para justificar e aplicar a competência ao serviço em resposta às políticas públicas ofertadas pelo governo (ZARIFIAN, 2011; FLEURY e FLEURY, 2010; DUTRA, 2011).

A Administração Pública, que deve prezar pela qualidade na prestação de seus serviços à população e eficiência no desenvolvimento de políticas públicas, necessita

demonstrar que a qualidade do serviço prestado pelos seus servidores é mais importante que a quantidade de servidores que os prestem.

Portanto, este trabalho tem como objetivo indicar a qualificação do servidor público como meio inicial para se alcançar a eficiência no serviço público na prestação e execução de políticas públicas estatais, bem como as possíveis implicações à materialização desta meta, especialmente, no que tange à gestão de pessoas.

2 QUALIFICAÇÃO E O PARADIGMA DA COMPETÊNCIA PARA A IMPLEMENTAÇÃO EFICAZ E EFICIENTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Nos últimos anos, após as mudanças sociais e no meio de trabalho, começaram a ser trabalhados novos conceitos acerca do ambiente laborativo, os quais passaram a repercutir nos meios doutrinários, especialmente nos estudos que conceituavam a qualificação do serviço e, pela via reflexa, na execução de políticas públicas.

Nesta linha de raciocínio, não é demais destacar que o Estado cria e executa suas políticas públicas através de seus agentes; agentes estes que, quando qualificados para o oficio público, ofertam e implementam as ações governamentais de forma mais competente e eficiente.

No que se refere à qualificação, para Friedmann (1962, *apud* TARTUCE, 2002), esta se dá pelo saber e pelo saber-fazer que são adquiridos na aprendizagem sistemática e, principalmente, no trabalho, mesclando os conhecimentos técnico e empírico.

Destarte, para o referido autor "a divisão do trabalho [...] na Administração Científica seria a degradação do saber fazer" (GODOY, 2014). Para Naville (1956 *apud* COSTA, 2007, pg. 127-142), a evolução laborativa não é determinada pela qualificação, mas sim construída socialmente, a qual deve ser compreendida a partir dela mesma, não se mostrado o conteúdo assimilado com o trabalho, requisito determinado para estabelecer a qualificação do sujeito. O citado doutrinador prega a ideia básica da relatividade da qualificação, de tal modo que a mesma depende de elementos que devem estar presentes no ambiento social em que o sujeito estiver inserido, sendo compreendido como um armazém de saberes especializados, estáticos e formais.

Já para Manfredi (1999), a conceituação de qualificação esteve sempre relacionada ao crescimento socioeconômico. Para o mesmo a qualificação é a resposta a para a solução do problema "sênior" presente na maioria das instituições, qual seja, a deficiência de capital humano possuidores de habilidades-chave.

Apesar da divergência acerca da conceituação de qualificação, é de clareza solar que todos os entendimentos prezam pelo crescimento do indivíduo e o benefício que se colhe desta evolução, de tal sorte que a execução eficiente de políticas públicas dependerá, inevitavelmente, da qualificação e do comprometimento dos servidores que a cumprirem.

Superado o aspecto conceitual acerca da qualificação do burocrata bem como da divergência doutrinária sobre os elementos que a constituem, necessário discorrer sobre a competência do agente público na administração.

A professora de Direito da USP, Doutora Irene Nohara, em entrevista ofertada ao site Pensando o Direito (2013) afirmou que "a gestão dos recursos humanos não é articulada com as políticas públicas, e com isso os servidores não são orientados em função das pautas prioritárias da agenda política do País".

Nohara (2013), criticando a ausência de motivação dos servidores para a execução e políticas públicas, ainda afirma que:

> [...] não adianta fixar políticas públicas relevantes se a força de trabalho do Poder Público não for motivada a alcançar os objetivos. Organizar os recursos humanos na Administração Pública implica na regulamentação da avaliação periódica de desempenho, para que ela seja aplicada para desenvolver o potencial dos servidores, não com um viés punitivo.

Ao que se percebe, para a referida pesquisadora não haverá implementação ou efetivação das políticas públicas estatais sem investimento na qualificação do servidor público, e para este último (qualificação), necessária a motivação do agente estatal. Tais fatores dependem de uma gestão adequada dos recursos humanos e valorização da competência dos envolvidos.

No entanto, conceituar competência tem sido uma tarefa árdua, ainda mais pelo fato de o conceito ser mutável com o passar dos anos. Godoy (2014) ilustra perfeitamente este sentimento de transição:

> A instabilidade e a imprevisibilidade dos anos 80 exigiram várias mudanças dentro das organizações, dentre elas o conceito de qualificação, que foi sendo questionado por não atender mais a um mundo em que as mudanças se tornaram regras.
> Naquele momento, não havia mais como dividir o mundo simplesmente em industrializado e não industrializado. Por consequência, as organizações passam a exigir do trabalhador maior capacidade cognitiva maior e a adaptabilidade ao ambiente de mudanças torna-se uma questão de sobrevivência.

Segundo Ribeiro (2009, pg. 101), a conceituação aceita de qualificação restou indicada pelo fato de impor ideias rígidas e alienantes sobre o crescimento do trabalhador. "Se por um lado, a qualificação poderia vir a ser um fator de segurança e isonomia, por outro

havia a possibilidade de gerar limitações e engessar o desenvolvimento do trabalhador" (GODOY, 2014).

Tinha-se, pois, o diploma como elemento caracterizador da qualificação. No entanto, este mesmo diploma, que em tese caracterizar-se-ia como elemento que estabeleceria formalmente a qualificação de um servidor, não pode ser interpretado como garantia para o funcionário alcançar os resultados almejados pela Administração, ou mesmo definir a capacidade cognitiva do sujeito para implementar ou manter uma política pública.

No entender de Dutra (2011), com o fenômeno da globalização o mercado de trabalho passou a exigir nas atividades administrativas maior rapidez e agilidade na solução de situações de maior complexidade, assim como a flexibilização de seus agentes em face da instabilidade do ambiente, bem como das relações comerciais. Deste modo, estas organizações passaram a necessitar de um perfil diferenciado de pessoas, especialmente daquelas com maior autonomia e dinamicidade e que possam assumir responsabilidades com as políticas públicas criadas e desenvolvidas pelo Governo.

Como resultado aos novos problemas enfrentados pelas organizações, bem como da nova forma de gerir a mesma, o paradigma das competências é potencializado, demonstrando uma cobrança mais elevada do indivíduo, assim como de seu desenvolvimento necessário a atender esta demanda dentro das instituições.

Outra não seria a atual realidade, conforme leciona Nohara (2013) no que se refere à atuação dos servidores nas politicas públicas:

> Práticas organizacionais que primam por excelência são aquelas em que há políticas de gestão que orientam e contextualizam o trabalhador, para a viabilização de um sistema racional de progressão funcional. Mas fizemos uma sugestão ainda mais efetiva: que haja a criação, em âmbito constitucional, do Plano de Gestão da Força de Trabalho, sendo obrigatório para todos os entes federativos, inspirado nas práticas orçamentárias e sujeito a contínuas revisões em função das novas conjunturas. A principal peça do plano corresponderia à **formulação de um inventário pormenorizado da situação funcional dos servidores, de sua qualificação, bem como capacitação**, para que haja a deliberação racional na mobilização dos recursos humanos presentes, **permitindo-se que as políticas públicas sejam executadas em sintonia com a força de trabalho existente**. (grifo nosso)

Para uma melhor compreensão do paradigma das competências, imperioso trazer o posicionamento de alguns atores sobre o conceito de competência.

Ribeiro (2009, p. 110-118) entende que os estudiosos sobre o tema dividem a conceituação de competência em duas visões distintas: os franceses dão ênfase às relações sociais e à capacidade do indivíduo em influenciar as pessoas com a finalidade de mobilizar e

aplicar recursos. Já os americanos enfatizam as ações e os resultados, de tal modo que a competência estaria relacionada com a capacidade de o sujeito alcançar resultados superiores aos resultados anteriores.

Para Godoy (2014), a corrente norte-americana segue o trinômio CHA para analisar as competências do indivíduo, o qual significa:

C = conhecimento (saber);

H = habilidade (fazer); e

A = atitude (ser).

Como relatado supra, a corrente norte-americana preza pela eficiência e pelo êxito na execução dos trabalhos e tarefas do funcionário (necessário compreender que eficiência corresponde à realização correta de determinada atividade, ao passo que eficácia implica em saber qual atividade realizar em face das necessidades administrativas).

Apesar das diferentes abordagens acerca do conceito de competência, Ruas (2011, p. 249) acredita que este último conceito permanecesse como referência doutrinária, pois para ele o conhecimento é "saber", habilidade é "saber-fazer" e atitude é "saber ser/agir".

Por outro lado, segundo a corrente francesa, a conceituação de competência tem uma discussão mais enfática no que se refere aos valores sociais e reconhecimento desses valores sociais pelos outros, ou seja, o conhecimento é mensurado pelos valores sociais do ser e do reconhecimento que este recebe pelos seus semelhantes (comunidade). Nada mais seria, pois, do que o conhecimento prático, ou seja, o saber-fazer, com reconhecimento e validação social, o que implicaria, em tese, numa ideia de eficácia (ao invés de eficiência).

Zarifian (2011) traz seu próprio conceito de competência, entendendo que o sujeito deve ser autônomo e ter o devido reconhecimento pela instituição, a qual deve promover a responsabilidade de seus funcionários: "[...] competência é ter a capacidade de agir em situações imprevisíveis e inesperadas utilizando de conhecimentos práticos e ter reconhecimento da noção de competência através do julgamento feito pelos outros, em termos sociais e financeiros." Presente, mais uma vez, pois, a perspectiva de eficácia administrativa ao invés de eficiência, dando um enfoque mais gerencial do que executório das políticas públicas.

Já Fleury e Fleury (2010, p. 189–211), entendem que a competência não se resume a um armazenamento de saberes puramente teóricos, e também não se define com conhecimentos especiais ou exclusivos (know-how) do sujeito, de maneira isolada. No entendimento dos citados autores, o conhecimento é atingido quando integrados com outros

saberes e com a experiência prática. Assim, às competências devem ser agregados valores e repercussões positivas tanto para o funcionário quanto para a instituição.

Por esta lógica, não há como dissociar o desenvolvimento do indivíduo do desenvolvimento da instituição, de tal modo que um depende do outro, mostrando-se indissociável a interação entre funcionário e organização. Outro não é o resultado quando se trata de atestar a efetividade (obtenção de resultados) ou não da implementação de uma política pública.

Nesta mesma ótica, Fleury e Fleury (2010, p.190) afirmam esta conclusão definindo competência como "um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo." Destarte, o reconhecimento da qualificação pela instituição e do saber agir adquiridos pelo sujeito é que irá elevar o saber ao *status* de competência,

Para Zarifian (2011, p.22), a exigência do processo produtivo é modificada para o entendimento no processo de trabalho, de modo que o intelecto passa a ser maior exigido do que a força. Assim, entender da política pública sugerida é questão determinante para prever o resultado de sua implementação prática.

Esta nova perspectiva passa a indicar um novo "modelo de competência", de tal sorte que há delegações de responsabilidades, bem como modificações de sistemas de classificação e remuneração (ZARIFIAN, 2011), compreendendo uma atuação do burocrata com eficiência e eficácia, mesclando o "fazer bem" com o "saber fazer".

Ante as mudanças observadas, no cenário contemporâneo é possível destacar que é imprescindível que a organização conte com servidores autônomos e empreendedores, sendo que outrora a direção da instituição buscava pessoas obedientes e disciplinadas. Portanto, a eficiência de uma política pública depende do engajamento do próprio servidor que a coordena (eficácia).

É possível observar que a instituição moderna muda seu foco, passando a prezar pelo desenvolvimento ao controle, contratando pessoas que acreditam e reconhecem que o desenvolvimento, para ser completo e satisfatório, deve ser mútuo (da organização e do indivíduo). Portanto, exige-se do sujeito comprometimento integral com a instituição, especialmente com potencial possível de criação, ação e resposta a estímulos do ambiente (DUTRA, 2011, p. 17).

Percebe-se, deste modo, que a educação continuada (para alguns, aprendizagem contínua) deve ser o foto das organizações modernas, não podendo ser diferente com a Administração Pública.

Senge (2010) entende que a compreensão da instituição de que a o individuo deve ser encorajado a buscar o conhecimento de forma constante, se capacitando e sendo influenciado a solucionar problemas, faz com que esta (instituição) tenha resultados expandidos de forma contínua e ininterrupta. Ele entende que este perfil empreendedor do sujeito reflete no empreendedorismo da organização, de tal modo que a aprendizagem individual reflete a aprendizagem da organização.

Godoy (2014) acredita, porém, que, para a aprendizagem da organização, deve ser investido na aprendizagem individual:

> A aprendizagem individual não é garantia de que ocorra a aprendizagem organizacional, porém esta não ocorre sem que se invista no individual. [...] essa ligação entre o individual e a organização é uma questão de convergência de interesses pessoais com os organizacionais.

Godoy (2014) explica bem esta dinâmica:

> A aprendizagem em equipe depende fundamentalmente do alinhamento e do desenvolvimento da capacidade da equipe de gerar os resultados. Acontece o alinhamento quando um grupo de pessoas funciona como um todo convergindo suas energias num mesmo sentido. A visão do grupo passa a ser a visão de cada um, não há o sacrifício dos interesses pessoais em prol do grupo e, sim, a influência da visão compartilhada na visão individual.

Porém, Gil (2011) entende se tratar de uma relação delicada, visto que muitas vezes para que alcançar os objetivos e o desenvolvimento da instituição e do agente, imperiosa a descentralização do poder, de tal modo que haja independência entre superior e subordinado de tal modo que as habilidades e tomada de decisões ocorram independentemente da interferência da autoridade superior, sendo imprescindível a autorização prévia do responsável para que os funcionários exponham suas soluções.

No entanto, a independência na gestão e execução de políticas públicas deverá ser precedida de conhecimento técnico por parte do burocrata. Appugliese (2010) assim se posiciona sobre a qualificação de servidores públicos, indicando a necessidade de aprendizagem contínua do indivíduo:

> No Brasil, a modernização que se tenta imprimir ao serviço público exigirá servidores com mais qualidade profissional, para que isso ocorra torna-se necessário que haja uma aprendizagem contínua destes servidores dentro de uma esfera dinâmica do trabalho.

O governo federal, com a finalidade de definir uma política e de estabelecer algumas diretrizes para o desenvolvimento dos servidores integrantes da Administração Pública Federal, editou o Decreto nº. 5.707/2006. Appugliese (2010), confirmando a iniciativa do Governo Federal, assim se posiciona sobre o referido diploma legal:

> Com o intuito de definir uma política e estabelecer diretrizes para desenvolvimento dos servidores da administração pública federal foi criado o Decreto nº 5.707 , de 23 de fevereiro de 2006 objetivando suprir a necessidade de constante capacitação do funcionalismo público, de forma que esta capacitação possa proporcionar aos servidores a aquisição de competências individuais e coletivas.
> O Decreto 5.707/2006 possibilitou a criação de uma Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal e tem entre algumas de suas finalidades: a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão, para isso, deve haver um desenvolvimento permanente do servidor público. Esta política deve divulgar e gerenciar ações no sentido de capacitar servidores visando a eficiência e eficácia da prestação dos serviços públicos.

Ainda, para a referida autora (APPUGLIESE, 2010), acerca da constante capacitação, a mesma entende ser necessário:

> Ministrar cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização e cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em Educação, Ciência e Tecnologia, com vistas ao processo de geração e inovação tecnológica.

Outro não é o entendimento do especialista francês Gilles Jeannot, pesquisador e integrante da revista Francesa de Administração Pública, o qual entende que "a capacidade de oferecer serviços públicos de qualidade depende das condições de trabalho do agente público. A eficiência das ações pressupõe o preparo do indivíduo e essa qualificação depende muito da organização" (BRASIL, 2013).

Para o referido estudioso, o servidor público não deve apenas saber, mas saber-fazer e ter poder para tanto, sendo que somente assim é possível a produção de resultados. É possível identificar, pois, a necessidade de antes de fazer, saber-fazer, o que só será adquirido através de conhecimento e intelecto do agente público.

Considerando que capacitação nada mais é do que um processo deliberado e permanente de aprendizagem, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da instituição por intermédio do desenvolvimento do individuo, Estados e Municípios deveriam oferecer aos servidores o crescimento da consciência de seu papel enquanto agente integrante e construtor de uma sociedade eficiente e produtiva, por intermédio de seu trabalho, remunerando aqueles que cumprirem com seu papel social e institucional, especialmente na identificação e solução de problemas do ambiente de trabalho.

Necessário, portanto, que haja uma política pública de incentivo ao desenvolvimento intelectual do servidor para que o mesmo, assim, possa executar com eficiência e eficácia as políticas públicas implementadas pelo Governo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sucesso das políticas públicas não depende apenas da ideologia governamental, mas sim de diversos outros fatores, tais como a qualificação/capacitação do servidor público e a gestão de agentes da Administração que irão atuar nos referidos programas governamentais, prescindindo de uma gestão adequada de pessoal e da consciência da instituição, que deve assimilar que seu funcionário será o precursor das mudanças e evoluções da organização.

A capacitação do servidor para cumprimento de políticas públicas mostra-se como condição determinante à realização da eficácia e eficiência no serviço público, este último elevado a *status* de princípio constitucional através da Emenda Constitucional nº. 19/1998, que alterou o texto do *caput* do art. 37 da Constituição Federal.

Porém, para a realização dos objetivos da Administração, dentre eles a prestação de serviços públicos de qualidade, imperioso que haja investimento na qualificação educacional de seus servidores, seja na oferta de cursos, graduações e pós-graduações, seja na repercussão remuneratória daquele que se qualificar e for digno de merecer tal benesse, devendo ser pregada uma consciência institucional de investimento, promoção e gestão eficientes e que premiem resultados.

Apesar da difícil realidade brasileira enfrentada pelas Administrações deste país, não se pode distanciar da ideia de que educação e ensino são sinônimos de desenvolvimento social e institucional, devendo o Ente Público buscar a qualificação de seus burocratas ao invés de abarrotar órgãos administrativos de agentes públicos desprovidos de preparo e intelecto necessários à persecução da Administração Pública, qual seja o bem comum através da execução de suas políticas públicas.

REFERÊNCIAS

APPUGLIESE, Marcilene Maria Enes. Capacitação dos servidores visando eficácia dos serviços públicos: um estudo de caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Lume – repositório Digital** – Campus Cubatão (IFSP), 2010, Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/40407>. Acesso em: 18 mar. 2018.

BRASIL. A melhoria da gestão pública depende da qualificação do servidor. Planejamento, desenvolvimento e gestão. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/relacoes-de-trabalho/noticias/a-melhoria-da-gestao-publica-depende-da>. Acesso em: 22 fev. 2018.

COSTA, Luciano Rodrigues. **A crise do fordismo e o embate entre qualificação e competência**: conceitos que se excluem ou que se complementa? Política & Trabalho. **Revista de Ciências Sociais.** Nº 26, abril de 2007.

DUTRA, Joel Souza. **Competências:** Conceitos e instrumentos para a Gestão de Pessoas na Empresa Moderna. 1. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Desenvolver Competências e Gerir conhecimento em diferentes arranjos empresariais. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JR, Moacir de Miranda (Org.). **Gestão Estratégica do Conhecimento:** Integrando aprendizagem, conhecimento e competências. 1. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Gestão de pessoas:** enfoque nos papéis profissionais. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GODOY, Maria Tereza. (2014). QUALIFICAÇÃO DO SERVIDOR PÚBLICO: Implicações na Gestão de Pessoas na Universidade Federal de Goiás. **Researchgate.** Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/273772693_QUALIFICACAO_DO_SERVIDOR_PUBLICO_Implicacoes_na_Gestao_de_Pessoas_na_Universidade_Federal_de_Goias>. Acesso em: 18 fev. 2018.

NOHARA, Irene. Entrevista: "Gestão dos servidores públicos tem que ser articulada com as políticas públicas do País". **Pensando o Direito**. Disponível em: <http://pensando.mj.gov.br/2013/11/22/entrevista-gestao-dos-servidores-publicos-tem-que-ser-articulada-com-as-politicas-publicas-do-pais/>. Acesso em: 18 mar. 2018.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. **Psicologia e gestão de pessoas:** reflexões críticas e temas afins (ética, competência e carreira). São Paulo: Vetor, 2009.

RUAS, Roberto. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e Contribuição da Aprendizagem Organizacional *In* FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JR, Moacir de Miranda (Org.). **Gestão Estratégica do Conhecimento:** Integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina** – arte e prática da organização que aprende. 26 edição. Tradução: Gabriel Zide Neto. 26. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. **O que há de novo no debate da "qualificação do trabalho?":** Reflexões sobre o conceito com base nas obras de Georges Friedmann e Pierre Naville. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo Competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2011.

A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE E A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS PARA A JUSTIÇA SOCIAL: O QUE O IDEB (NÃO) CONTA?

Janaíne Souza Gazzola[1]
Edite Maria Sudbrack[2]

Resumo: O presente trabalho é um recorte da Dissertação de Mestrado e objetiva relacionar a construção da equidade e a redução das desigualdades educacionais para o alcance da justiça social, conceituando tais princípios e também trazendo aspectos do que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), por vezes, silencia, ou daquilo que anuncia. O estudo permitiu elucidar que a equidade, talvez, só existirá a partir do momento em que criarem-se mecanismos para que todos, não obstante as discrepâncias que haverão de existir, possam ser capazes de ter suas diferenças supridas e possam comungar de uma máxima efetivação da justiça social. O Ideb, em sua configuração, por vezes acaba por reforçando tais discrepâncias, ao serem avaliadas as escolas de uma mesma Rede de Ensino, por exemplo, o que nem sempre leva a uma efetivação da justiça social na educação.

Palavras-chave: Equidade. Desigualdades educacionais. Ideb. Justiça Social.

THE CONSTRUCTION OF EQUITY AND THE REDUCTION OF EDUCATIONAL INEQUALITIES TO THE SOCIAL JUSTICE: WHAT IS IDEB (NO) ACCOUNTING?

Abstract: The present work is a cut of the Master Dissertation and aims to relate the construction of equity and the reduction of educational inequalities to the reach of social justice, conceptualizing such principles and also bringing aspects of what the Basic Education Development Index (Ideb) sometimes silences, or what announces. The study allowed to elucidate that equity, perhaps, will only exist from the moment mechanisms are created so that all, despite the discrepancies that will exist, can be able to have their differences supplied and can commune with a maximum effectiveness of social justice. The Ideb, in its configuration, sometimes ends up reinforcing such discrepancies, when evaluating the schools of the same Teaching Network, for example, which does not always lead to an effective social justice in education.
Keywords: Equity. Inequalities educational. Ideb. Social justice.

[1] Mestre em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen/RS. Grupo de Pesquisa em Educação. E-mail: sgjanaine@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação. PhD em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen/RS. Grupo de Pesquisa em Educação. E-mail: sudbrack@uri.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

A proposta tematizada neste trabalho parte do pressuposto de que a avaliação em larga escala configura-se em um procedimento amplo e extensivo que, para sua realização, envolve diferentes modalidades de avaliação e, concomitantemente, a participação de agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas. Na maioria das vezes esta avaliação detém-se no desempenho dos alunos, com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema.

Com efeito, a avaliação em larga escala é uma modalidade desenvolvida no âmbito dos sistemas de ensino com o objetivo principal de subsidiar políticas públicas na área educacional. Compreendemos que estudar o Ideb, como um indicador de qualidade da educação brasileira, aliado ao desafio da equidade em educação significa deslindar a questão das desigualdades educacionais. Afinal, não há como trabalhar o conceito de equidade em educação sem considerar a problemática das disparidades educacionais. Pensar a equidade enquanto um processo de construção torna-se um desafio, tanto quanto o é a redução das desigualdades educacionais enquanto condição para a justiça social.

A importância de estudar o Ideb, aliado ao princípio de equidade educacional, reside no fato de que é uma política educacional relativamente recente para se ousar trabalhar nesta problemática de pesquisa, que prima pela qualidade da educação, mantendo o aprendizado em foco, e que tem como um de seus objetivos servir como instrumento de controle social e de prestação de contas à sociedade, apresentando-se como possibilidade de participação e emancipação cidadã. Os apontamentos acerca da conceituação e das características do indicador nos levam a buscar um maior entendimento acerca dos mecanismos que produzem equidade educacional, refletindo seu potencial de redução das desigualdades educacionais e de promoção da justiça social.

2 EQUIDADE E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: BREVE CONTEXTO

Que o Brasil é um país marcado por inúmeras desigualdades econômicas, sociais, políticas, étnicas, religiosas, educacionais já sabemos. Que o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade é um direito de todos assegurado pela Constituição Federal (CF) de 1988 e que o acesso a essa educação é, em partes, desrespeitado no Brasil também já é de nosso conhecimento. É necessário, pois, compreender o que há de possibilidades dentro do sistema educacional, para a construção da equidade e a redução das desigualdades

educacionais. Para tal, torna-se importante reconhecer que as desigualdades educacionais podem agravar ainda mais as desigualdades econômicas e sociais da sociedade, em virtude da competição existente entre educação e tecnologia.

O sistema educacional brasileiro, por ser fruto de um processo histórico, configura-se no bojo das relações sociais e de produção, que dividiram (e ainda dividem) a sociedade em grupos econômicos distintos e, ainda, estabelece uma relação entre classes sociais antagônicas. Nesta perspectiva, desigualdade social e sistema educacional são dois elementos que encontram raízes no próprio processo produtivo e que, dessa forma, não podem ser analisados fora do contexto da sociedade capitalista. O sistema educacional assume, portanto, um papel fundamental na manutenção da alienação e da divisão social do trabalho, na medida em que as escolas têm se configurado como um espaço estratégico de convivência social, pautada pela reprodução da dinâmica da sociedade capitalista.

De acordo com o Dicionário de Política, o princípio de justiça está assim formulado: "Cada indivíduo possui direito igual a mais ampla liberdade possível, compatível com a igual liberdade dos outros" (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 293). Aprofundando o conceito de equidade, vimos que este tem sua gênese na Grécia, em Aristóteles, especialmente em suas obras *A Retórica* e *Ética a Nicômaco*, nas quais o pensador relaciona justiça e equidade. Para o filósofo,

> [...] o conceito de eqüidade está interligado ao conceito de justiça, a qual é definida como a qualidade que nos permite dizer que uma pessoa está predisposta a fazer, por sua própria escolha, aquilo que é justo. [...] A justiça, por outro lado, está relacionada identicamente com o injusto, que é excesso e falta, contrário à proporcionalidade, do útil ou do nocivo. [...] No ato injusto, ter muito pouco é ser tratado injustamente, e ter demais é agir injustamente (ARISTÓTELES, 1999, p. 101).

Equidade e justiça são definidas por Aristóteles (1999, p. 109) como "[...] a mesma coisa, embora a eqüidade seja melhor". Para ele o equitativo é considerado justo, mas não de acordo com a lei e sim como uma correção da justiça legal, quando esta não prevê particularidades, deixando lacunas. A aplicação universalizada da lei pode acarretar injustiças, cabendo, nestes casos, a eliminação do erro.

Como as leis são universais, não exercem ação de forma idêntica em todas as esferas. Assim, a equidade está acima de uma justiça em particular, mas não está acima da justiça de modo mais amplo. A equidade, então, presta-se à garantia de direito, independentemente do aspecto universal da lei. Para o pensador grego, a equidade propõe-se a corrigir a lei, quando a mesma não atende a todos.

Hoppe (2008, p. 52) ensina que a equidade auxilia os aspectos em que a justiça precisa ser testada, propugnando que o direito a ser assegurado necessita ora do direito universal, ora da ênfase ao particular. Ainda, para este autor, a equidade está relacionada a atos que a lei não consegue prever, ficando sua função atrelada a "adequar a lei ao caso concreto". Nesta mesma linha de pensamento, para Aristóteles, o princípio da equidade exige o reconhecimento das desigualdades existentes, bem como o tratamento desigual aos desiguais na busca da igualdade entre os homens.

3 O IDEB NA CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE E REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

A equidade e a desigualdade educacional são termos polissêmicos. Portanto, faz-se necessária uma compreensão do(s) significado(s) que tais conceitos assumem neste trabalho. A equidade, pensada pelo viés da justiça social, difere da perspectiva da eficiência e da eficácia pretendida pelo Ideb, ao se analisarem os resultados quantitativos apresentados por este indicador de qualidade da educação brasileira. A desigualdade educacional é tratada levando-se em consideração suas três dimensões: a de acesso, a de tratamento e a de conhecimento, pois entendemos que estas resumem aspectos relevantes ao pensarmos o Ideb, também enquanto possibilidade de justiça social.

Decorridos cerca de 10 anos de adesão ao Ideb, vislumbramos o momento atual auspicioso à pesquisa, análise (e por que não dizer avaliação) deste indicador, no sentido de unir algumas considerações às discussões já presentes na área da educação, pensando nas suas influências à formulação de políticas públicas educacionais para o Ensino Fundamental e como estas tratam o conceito de equidade e de desigualdade educacional enquanto justiça social. Mas para isso, precisamos compreender em que princípios a justiça social assenta-se, ou, ainda, indagar: é cabível falar, em tempos de capitalismo, de justiça social? Que tipo de justiça a educação vive hoje? A depender do princípio de justiça, a avaliação será equitativa, desprendida de qualquer desigualdade educacional?

Sabemos que a justiça deve imperar em todas as áreas: polícia, exército, tribunais e mundo político, mas também na escola; portanto, a escola deve ser justa. Resta definir o que se entende por justo e como tal conceito se apresenta no contexto hodierno. De maneira um pouco condensada, podemos fazer com que o debate ético em matéria de justiça discuta três princípios básicos (CRAHAY, 2013), a saber: a justiça igualitária, a meritocrática e a

corretiva. Portanto, perguntamo-nos: a justiça na sociedade atual é igualitária, meritocrática ou corretiva?

Se considerarmos o princípio de justiça igualitária, exigiremos que todos os cidadãos tenham a mesma segurança, que todos os pacientes tenham a mesma qualidade de atendimento em saúde e que todas as crianças tenham a mesma qualidade de ensino. Por outro lado, podemos argumentar que convém que, na sociedade, cada um seja recompensado ou valorizado de acordo com seus méritos próprios. Nesse caso, estaremos falando de justiça meritocrática. Nessa perspectiva, parece legítimo atribuir um salário mais alto aos indivíduos mais competentes e/ou que trabalhem mais. Na escola, consideraremos justo atribuir notas mais altas aos alunos que alcançarem um melhor desempenho. (CRAHAY, 2013). Resumindo, a regra a ser respeitada seria: a cada um segundo seu mérito ou segundo seu talento. Para Ribeiro (2013, p. 65),

> Nos anos iniciais da escolaridade, quando o estudo é obrigatório na escola, o princípio da meritocracia se torna [...] incongruente com a ideia de direito de todos. O mérito pressupõe perdedores na competição. Então, o que se faz com esses indivíduos? Como se pode dizer que os perdedores são sujeitos de direitos se, ao mesmo tempo, são excluídos precocemente da competição pela distribuição do conhecimento, antes de finalizar o tempo da escolaridade obrigatória? Além disso, como defender uma educação que marca os indivíduos como perdedores nas disputas futuras?

Em suma, podemos observar que essa concepção de justiça apenas ratifica as desigualdades existentes entre os indivíduos. Para Dubet (2009 *apud* RIBEIRO, 2013), para vislumbrar soluções para tal contradição, deveria ser considerada uma escola justa aquela em que todos que entrassem, sejam crianças filhas de operários ou não, tivessem bens e recursos escolares capazes de lhes assegurar igualdade de base. A igualdade de base defendida por Dubet (2009) tem influência nas ideias de Rawls (2003), e propõe que "todos os alunos devem dominar um quadro de conhecimentos, relativo ao que foi predefinido, sem os quais estariam relegados à indignidade e à ausência de respeito, o que os caracterizaria como perdedores [...]" (RIBEIRO, 2013, p. 66). Contudo, é possível corrigir desigualdades escolares?

Para Dubet (2009 *apud* RIBEIRO, 2013, p. 66), "a adoção da igualdade de base como critério de justiça na educação básica é possível por meio da política." Entretanto, mesmo que esse critério seja adotado e políticas e práticas educacionais sejam implementadas à luz desse critério, no ato da execução de práticas e políticas, conflitos entre distintos princípios de justiça, que representam interesses distintos (seja de pais, professores, etc.) poderão ser renovados.

Diante dessa ideia, Crahay (2000) argumenta em defesa de uma justiça corretiva: a sociedade deveria agir no sentido contrário das vantagens das quais alguns podem se orgulhar. Nessa perspectiva, então, acharemos justo que o Estado socorra os mais desfavorecidos e, de maneira mais geral, se esforce para promover a máxima igualdade para todos, recorrendo eventualmente a procedimentos corretivos voltados para os mais fracos.

Quanto à escola, caberia a ela lutar contra o peso das desigualdades de origem social, levando todos os indivíduos a adquirir os aprendizados fundamentais. Essa concepção pedagógica nos incita a considerar justo que se dê mais atenção àqueles que enfrentam as dificuldades mais significativas. Para Ribeiro (2013, p. 63), "[...] a avaliação externa por meio de testes em larga escala pode ser um importante pilar de políticas educacionais voltadas à equidade." No entanto, para que se atinja este propósito são necessárias algumas condições para tais testes:

> a) devem estar a serviço de um sistema de pilotagem coordenado pelos órgãos dirigentes da educação capaz de monitorar a aprendizagem de todos os alunos, sobretudo daqueles que têm nível socioeconômico mais baixo; b) devem oferecer pistas para uma intervenção pedagógica que busque reverter a tendência permanente, na escola, de impacto da desigualdade social sobre a desigualdade escolar. (RIBEIRO, 2013, p. 63).

Para Rawls (2003) e Araújo (2002), a ideia de resultado, quando a finalidade é a justiça como equidade, não pode desconsiderar o respeito aos direitos de todos, aceitando exclusões, uma vez que tal situação interfere nas relações sociais reprodutoras da democracia e dos direitos que a preservam.

O que podemos aprender com essa noção de resultado para pensar equidade em escolas ou em redes de escolas, à luz de Rawls (2003)? Do ponto de vista da justiça como equidade, na perspectiva rawlsiana, a consideração aos resultados educacionais como parte dos critérios de julgamento é elemento intrínseco ao conceito de justiça na escola. Mas somente se esse resultado contribuir para descortinar as desigualdades escolares e suas causas, apoiando os processos que visam incidir positivamente sobre elas, de modo que todos os alunos sejam favorecidos, sobretudo os mais vulneráveis socioeconomicamente ou devido a outras circunstâncias de origem.

Portanto, médias de desempenhos, sem consideração às dificuldades de cada aluno, à relação entre desigualdade escolar e situações socioeconômicas familiares, devidas a territórios distintos ou a quaisquer condições de origem, não são resultados adequados. Neste sentido, não podem contribuir para o delineamento de políticas educacionais e práticas

escolares com potencial de diminuir as desigualdades de modo a fortalecer a escola e a vida social. Soares (2009) critica o uso de médias elaboradas a partir dos testes padronizados em larga escala no Brasil. Segundo ele, tanto nacionalmente quanto em muitas localidades do país, usam-se médias de desempenho dos alunos para produzir rankings de escolas ou municipalidades, os quais nada agregam do ponto de vista da busca de soluções para o problema da desigualdade.

Diante desse contexto, Soulet (2015) apresenta uma visão que retrata a realidade atual do conceito de justiça no meio educacional, enfatizando algumas transformações que aconteceram ao longo do tempo, em função da economia de mercado. O autor evidencia que "a justiça na escola não se baseia mais fundamentalmente na igualdade de tratamento" (SOULET, 2015, p. 26), pois parece ser suficiente que se tenha um fino conhecimento do meio e uma proximidade com a clientela e adaptar continuamente o estabelecimento de ensino ao meio. E o autor segue, mencionando que "não se trata mais de ser justo, mas de reduzir as injustiças mais gritantes [...]" (SOULET, 2015, p. 26). A sensação é a de que as instituições já não são mais espaço no qual seguir normas estabelecidas levaria a se tornar um cidadão autônomo e correto, mas um espaço livre e aberto às mais variadas expectativas, numa busca premente pela satisfação individual.

Para Estêvão (2015, p. 31) "[...] com as mutações verificadas na relação do Estado com o mercado e com a tendência deste último em invadir a esfera das políticas públicas, tornou-se difícil descortinar o verdadeiro rosto da justiça." Qual o verdadeiro alcance e significado da justiça social no contexto da economia de mercado? A resposta a essa pergunta torna-se cada vez mais difícil ser encontrada, em função de que o substantivo "justiça" vem aparecendo desgarrada do seu adjetivo "social". Tal constatação é questionada por Estêvão (2015, p. 32):

> Perante esta ausência ou omissão, o que pensar? Estaremos diante do fenômeno de uma maior abrangência do conceito de justiça em que o qualificativo "social" se torna desnecessário? Ou será que o conceito de justiça se refinou deixando cair [...] a dimensão do social, que só contribuiria para lhe fazê-lo perder valor no mercado hodierno?

Parece que o sentido da justiça está atrelado a questões do mercado, assente em valores de eficiência e eficácia, da competitividade, do individualismo, fazendo-nos, ao invés de cidadãos, meros clientes e consumidores, portadores de títulos, notas e também expectativas (muitas vezes frustradas). Dessa forma, a justiça fica restringida do seu verdadeiro significado que tem a ver com a redistribuição de bens e serviços e também com o

processo de implicação e responsabilização sociais que nos move em uma ligação com o outro e com a sociedade, e passa a se valer dos interesses da lógica capitalista.

Nesse sentido, de acordo com Rawls (1993), o problema central da teoria da justiça aponta para a procura dos princípios que melhor possam realizar a liberdade e a igualdade, dado que a sociedade é entendida como um sistema de cooperação entre pessoas livres e iguais. A partir desta ideia, Dubet (2011) afirma que já progredimos muito no que diz respeito à liberdade, no entanto, evoluímos pouco em relação à igualdade. Com efeito, hoje, na visão de Estêvão (2015, p. 33) "[...] as desigualdades são recriadas e renascem frequentemente como microdesigualdades em todos os setores e esferas da nossa atividade." Estas novas formas de desigualdades emergem baseadas, por sua vez, nos mecanismos do mercado ou dentro do que é chamado por Estêvão (2015, p. 33) de "novo espírito do capitalismo atual, em que as dimensões críticas tendem a se desvanecer mesmo nas questões culturais".

Nesta perspectiva, torna-se um tanto complexo pensarmos criticamente a justiça social, até pelo fato de que o próprio discurso crítico foi assumido de forma despolitizada pelas forças associadas ao mercado (e que, diga-se de passagem, têm total influência na vida social e nos demais setores da sociedade). O conceito passou por uma transformação considerável, o que antes ia da educação, alimentação, habitação, saúde até os direitos laborais e coletivos, com forte acento econômico, hoje parece atentar a práticas assistenciais, reduzindo a justiça ao assistencialismo, com a criação de políticas compensatórias.

Para Estêvão (2015) há uma instabilidade no conceito de justiça que se verifica em todas as esferas da vida social, inclusive na educação, a qual construiu a sua noção de justiça nos anos de 1990, em torno da igualdade de oportunidades, confrontada com outras necessidades como a eficácia e a equidade. Tal instabilidade assenta-se na pluridimensionalidade e complexidade da justiça social, conceito que sofreu transformações, conforme já mencionado, também em função das características do Estado, o que pode ser observado no quadro 1 exemplificado por Estêvão:

Quadro 1 - Noção de justiça quanto ao modelo de Estado

Estado	Justiça
Liberal	Respeito e proteção da liberdade individual e do direito de propriedade e dos interesses individuais.
Neoliberal	Justiça mercantil ou produto do próprio mercado, para que esse funcione eficientemente.

Social	Justiça social ou justa redistribuição dos bens sociais, equidade e igualdade.

Fonte: Estêvão (2015, p. 37).

Fraser (2009) destaca que só viveríamos verdadeiramente numa situação de justiça para todos a partir da equidade, com as seguintes condições: a) se as estruturas da economia refletissem uma distribuição equitativa dos recursos materiais; b) se a ordem de *status* obedecesse também a padrões equitativos de reconhecimento cultural; e c) se a constituição de espaço político assegurasse uma representação equitativa de todos os cidadãos. O alcance e a satisfação de tais condições seriam uma utopia? A educação seria um dos caminhos a longo prazo para tal? É possível no sistema capitalista?

Para Rawls (1993), os recursos, especialmente, os educativos, devem ser distribuídos de modo a melhorar a longo prazo (já dizia ele mesmo) os mais desfavorecidos. Outros teóricos como Walzer (1999 *apud* ESTÊVÃO, 2015), mencionam que o problema da justiça não está na distribuição, mas na escolha dos critérios de distribuição. Tais argumentos estão diretamente ligados ao princípio da equidade, afinal, "[...] uma verdadeira educação posta a serviço da justiça social deve levar à compreensão dos recursos educativos e do modo justo de os redistribuí-los [...]" (ESTÊVÃO, 2015, p. 43). Além disso, o autor defende que a educação deva conduzir ao reconhecimento da diferença, da diversidade, dos interesses e dos contextos pessoais, culturais e sociais, potencializando a representação e a participação de todos os membros da comunidade educativa nas tomadas de decisões. Entretanto, compreendemos que a educação enquanto equidade deve favorecer a justiça do afeto, do cuidado, da solidariedade.

A partir da complexificação da escola e a mudança de rumos que esta vem assumindo, passa a ser um "lugar de vários mundos" (ESTÊVÃO, 2015, p. 43). Então, cabe a questão: como lidar e organizar a escola para a justiça social se ela é perpassada por vários mundos? O autor considera os mundos cívico, doméstico, industrial e mercantil como sendo os vários mundos pelos quais a escola passa, exemplificando, no quadro 2, a noção de justiça em cada um destes tipos:

Quadro 2 - Organização da escola nos vários mundos

Mundos	Imagens da escola	Concepções de justiça
Cívico	Escola cidadã ou sociocrítica	Igualitária ou solidária
Industrial	Empresa educativa	Meritocrática ou como equidade, orientada para a eficiência e a eficácia
Doméstico	Comunidade educativa	Privada e de proximidade

Mercantil	Escola AS ou McEscola	Individualista, concorrencial, baseada no equilíbrio das trocas

Fonte: Estêvão (2015, p. 44).

Ao observar o quadro 2, indagamos: que justiça escolar defender se a escola persiste como uma máquina para distribuir desigualdades? Que escola justa construir nos tempos atuais? Considerando o Ideb diante das questões de justiça na escola, poderíamos questionar: por que determinada escola teve um e não outro resultado no Ideb? Barbacovi, Calderano e Pereira (2013, p. 23) tentam responder a esta questão de forma elucidativa:

> É que o Ideb conta do mesmo modo os resultados de todos os alunos, independentemente de alguns ou muitos deles terem maior ou menor dificuldade de aprendizagem. O Ideb não vê as condições de trabalho, de ensino e de aprendizado, dentro das quais operam professores e alunos. O Ideb não propicia um diagnóstico pedagógico sustentado que venha subsidiar e fomentar um trabalho de recuperação de escolas que apresentam problemas, tampouco reconhece que as condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem estão na esteira dos resultados a serem alcançados.

É cabível considerar que a escola passou de uma igualdade de oportunidades para uma igualdade de resultados, para o mérito, para a eficiência e eficácia, para a competição. Então, para Estêvão (2015, p. 46),

> [...] uma escola justa e ajustada será, desde logo, aquela que explicitar o sentido social e cultural da educação e que responda às necessidades e problemas sociais, à melhoria da sociedade, da política, da economia e da cultura, não num sentido qualquer, mas no sentido emancipatório, dialogado e politizado.

Nesta perspectiva, a escola justa e ajustada anunciada pelo autor, pode ser compreendida como aquela que entende a justiça escolar enquanto a manifestação de diversas possibilidades que, se trabalhadas conjuntamente aos demais setores sociais, podem ser anúncio de justiça social. As possibilidades são apresentadas por Estêvão (2015), como sendo a renovação do ideal de justiça num sentido democrático e cosmopolítico e se resumem em sete aspectos[3], a saber: i) justiça como igualdade de tratamento; ii) justiça como redistribuição; iii) justiça como reconhecimento e respeito pela individualidade e autonomia do sujeito (independentemente dos talentos ou dos resultados acadêmicos); iv) justiça como mérito ou como equidade; v) justiça como igualização da probabilidade de êxito dos estudantes no mundo social e do trabalho; vi) justiça como direito de todos os alunos a um

[3] Tais aspectos serão utilizados na terceira fase da análise de conteúdo, a do tratamento dos resultados, com inferência e interpretação, explicitada no próximo capítulo.

saber de base, a uma cultura comum; vii) justiça como cuidado, solidariedade, valorizando os afetos e a atenção ao outro.

Contudo, embora a escola e o sistema educacional como um todo sejam importantes para o processo de construção da justiça social, por meio da equidade e da redução das desigualdades educacionais, as mudanças na escola e no processo educacional não são suficientes para, isoladamente, transformar o quadro de crise social ou eliminar as desigualdades e desvantagens da condição social. Antes, a construção da justiça social requer ações que vão além da educação, e que envolvam mudanças nos setores econômicos e nas relações sociais mais amplas da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados nos levam a considerar, no decorrer do texto, que a concepção de equidade está ligada à de justiça, cabendo ao Estado a garantia da satisfação das necessidades fundamentais dos indivíduos, mesmo que por ação preventiva em função de sequelas produzidas pelo mercado**.** Fazendo menção à equidade como princípio da justiça, as formas de mudança da sociedade deverão qualificar-se e colocar como foco prioritário a defesa e a satisfação das necessidades humanas para uma outra sociedade possível, onde se estabeleça a justiça social.

Em suma, refletimos que a equidade, talvez, só existirá a partir do momento em que criarem-se mecanismos para que todos, não obstante as discrepâncias que haverão de existir, possam ser capazes de ter suas diferenças supridas e possam comungar de uma máxima efetivação da justiça social. O Ideb, em sua configuração, por vezes acaba por reforçando tais discrepâncias, ao serem avaliadas as escolas de uma mesma Rede de Ensino, por exemplo, o que nem sempre leva a uma efetivação da justiça social na educação.

Referenciamos que o Ideb pode ser usado para o diagnóstico da desigualdade se compararmos os índices das diferentes escolas ou redes. Entretanto, sem considerar a desigualdade no interior da escola ou do sistema. A questão das desigualdades internas nos estabelecimentos de ensino merece atenção, no sentido de buscar entender os fatores, em nível escolar, que contribuem para aumentar ou reduzir estas desigualdades. Diante disso, é inadiável pensar uma proposta que considere também os níveis (ou os aspectos) de desigualdade presentes na escola. Em suma, a desigualdade educacional é um fenômeno complexo, que se desloca por suas diferentes dimensões e pelos níveis de ensino.

Quanto à construção da equidade e a redução das desigualdades educacionais para o alcance da justiça social, continuamos com o questionamento: Qual o verdadeiro alcance e significado da justiça social no contexto da economia de mercado? A resposta a essa pergunta torna-se cada vez mais difícil ser encontrada, em função de que o substantivo "justiça" vem aparecendo desgarrado do seu adjetivo "social".

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômano**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

BARBACOVI, Lecir Jacinto; CALDERANO, Maria da Assunção; PEREIRA, Margareth Conceição. O que o Ideb não conta? – Considerações iniciais. In: CALDERANO, Maria da Assunção; BARBACOVI, Lecir Jacinto; PEREIRA, Margareth Conceição. **O que o Ideb não conta**? – Processos e resultados alcançados pela escola básica. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** 11. ed., trad. Carmen C, Varriale *et al*.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** – Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Tradução Vasco Farinha. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2000.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 1-20, maio/jun./jul./ago. 2001.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** – A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Justiça social e educação: das denúncias aos anúncios. In: ENS, Romilda Teodora; BONETI, Lindomar Wessler. (Orgs.) **Educação e justiça social.** Ijuí: Unijuí, 2015.

FRASER, Nancy. Justiça anormal. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, v. 108, p. 739-768, jan./dez. 2013.

HOPPE, Marco Eduardo. **Estudos acerca do princípio aristotélico da justiça e da aplicação dos princípios constitucionais da efetividade e da celeridade nos mutirões de conciliação**. 75 f. Monografia (Curso de Bacharel em Direito). Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Itajaí, 2008.

RAWLS, John. **Justiça como Equidade**: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 63-78, jun. 2013.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOULET, Marc-Henry. Equidade e justiça social na ação pública no campo da educação: desafio de hierarquias ou conflitos de princípios. In: ENS, Romilda Teodora; BONETI, Lindomar Wessler. (Orgs.) **Educação e justiça social.** Ijuí: Unijuí, 2015.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPACTOS E DESAFIOS NA PRÁTICA DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Jéssica De Marco[1]
Silvia Regina Canan[2]

Resumo: O presente trabalho faz parte da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação, da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, aborda um estudo sobre os impactos da internacionalização no contexto da docência universitária, buscando analisar como o professor que atua no ensino superior poderá atender as exigências endereçadas à sua prática pedagógica sem formação qualificada para isso. Dessa forma, esse artigo vale-se da metodologia de cunho qualitativo e descritivo, e visa discutir sobre a internacionalização da educação superior como um tema que vem se constituindo em uma das principais questões da universidade na contemporaneidade, bem como um dos fatores de forte impacto na docência universitária, uma vez que destaca-se por estar relacionada à qualidade, à inovação, ao conhecimento, à solidariedade, à interculturalidade, entre outras questões, que na maioria das vezes, ressaltam a sua contribuição como positiva nas IES. Nesse contexto, a docência universitária é compreendida como uma das possibilidades para a construção de uma universidade internacionalizada. Através deste estudo, pode-se concluir que a formação pedagógica do docente universitário é importante e necessária na realidade que exige uma formação integral para atender à nova demanda, por meio de práticas que articulem o ensino, a pesquisa, a extensão e a internacionalização.

Palavras-chave: Internacionalização. Educação Superior. Docência Universitária. Formação pedagógica.

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION: IMPACTS AND CHALLENGES IN THE PRACTICE OF UNIVERSITY TEACHING

Abstract: The present work is part of the research developed in the Master's Degree in Education of URI - Campus of Frederico Westphalen, and approaches a study about the impacts of internationalization in the context of university teaching, seeking for analyze how the teacher who acts in higher education could meet the requirements addressed to his pedagogical practice without qualified formation for that. Therefore, this article uses a qualitative and descriptive methodology and aims to discuss about the internationalization of

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen/RS. Graduada em Pedagogia (URI). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (URI). E-mail: demarco@uri.edu.br.
[2] Professora do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen/RS. Doutora em Educação (UNISINOS). Mestre em Educação (UFRGS). Graduada em Pedagogia (UFSM). E-mail: silvia@uri.edu.br

higher education as a theme that has become one of the main issues of university in contemporaneity, as well as one of the factors that has strong impact in the university teaching, since it stands out for being related to quality, innovation, knowledge, solidarity, interculturality, among other matters that in most of the times emphasizes its contribution as positive for HEI. In thi s context, university teaching is understood as one of the possibilities for the construction of an internationalized university. Through this study, it can be concluded that the pedagogical training of university professors is important and necessary in the reality that requires an integral training to attend to the new demand and develop practices that articulate teaching, research, extension and internationalization.

Keywords: Internationalization. Higher Education. University Teaching. Pedagogical Formation.

1 INTRODUÇÃO

Vivenciamos nas últimas décadas a crescente expansão do ensino superior, processo esse marcado pelos fenômenos da globalização, democratização, privatização e internacionalização da educação superior. De acordo com Ustárroz (2006), três relevantes fatores se projetam concomitantemente sobre esta realidade: a diversificação, a mercantilização e a estandardização. Além disso, tal pano de fundo incide fortemente nas políticas públicas de educação voltadas à educação superior e, quando falamos em afirmação da qualidade, é impossível não pensar nesses fatores como os maiores desafios a serem enfrentados hoje. E, não é diferente no que se refere à docência universitária (MOROSINI, 2016).

Com o avanço da globalização, o acesso à universidade começou a ser favorecido há, aproximadamente, três décadas com a chamada democratização da Educação Superior. Assim, uma nova geração de alunos universitários ingressou no meio acadêmico, com necessidades próprias e algumas peculiaridades. Uma geração caracterizada por conviver num mundo repleto de aparatos tecnológicos, imersos em uma sociedade capitalista e individualista, e concorrendo em um modelo de mercado de trabalho que exige cada vez mais diferentes posicionamentos do profissional que sai da universidade.

Dessa forma, as políticas públicas lançam seu olhar sobre o ensino e se "calam" sobre o papel específico do docente nesse contexto, mas parece haver um senso comum do compromisso da docência. Tal situação coloca nos ombros do docente uma imensa responsabilidade pela formação de gerações universitárias com qualidade. Postula-se como um dos grandes desafios, que cabe à docência, nesse processo, manter o protagonismo de decisões reflexivas em vez de se constituir em mero executor de políticas globalizantes (MOROSINI, 2016).

Nesse contexto, a expansão das universidades e cursos de Ensino Superior, a pressão entre inserir a universidade, ou não, a um modelo de economia de mercado, a considerar o aluno um cliente, a necessidade de atendimento a alunos com perfis diferenciados, a complexidade da elaboração de conhecimentos para além da informação, são determinantes que têm induzido as pesquisas centradas na formação do professor universitário e à busca de transformações pedagógicas que possam auxiliar nas práticas que articulem o ensino, a pesquisa, a extensão e, segundo Santos e Almeida Filho (2012), a quarta missão da universidade, que estaria relacionada à internacionalização na sociedade do conhecimento.

Partindo dessas premissas, o presente artigo tem como objetivo geral estudar os impactos da internacionalização da educação superior sobre a docência universitária, a fim de analisar como o professor que atua no ensino superior poderá atender as exigências endereçadas à sua prática pedagógica sem formação qualificada para isso. Dessa forma, o estudo parte dos pressupostos da pesquisa qualitativa que, conforme Ludke (1986, p. 11), "[...] apresenta o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento." Quanto aos fins, a pesquisa terá caráter descritivo, tendo em vista também o processo e não somente o resultado, a fim de apresentar um significado que seja útil do nível pessoal ao social. No descritivo, será realizado um levantamento bibliográfico, a partir da leitura, análise e discussão de livros, outras referências e similares, realizando um estudo teórico das políticas de formação docente e das proposições e/ou discussões em torno da temática.

O presente trabalho está estruturado em quatro seções. Na primeira, vamos apresentar algumas reflexões sobre a formação de professores e o exercício da docência universitária. Na segunda, descreveremos os processos de internacionalização da educação superior enquanto um dos desafios endereçados à docência universitária em tempos de globalização. E na terceira e última seção, teceremos as considerações finais.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A docência universitária tem sido proposição de estudos e debates em eventos e, cada vez mais, em entidades às quais estão vinculados pesquisadores da área da educação que estudam, principalmente, a formação de professores, sendo apresentada como um contrassenso estabelecido entre aquilo que se espera de um professor universitário e a preparação que o mesmo possui para exercer a docência na universidade. Este ganha, ainda,

maior evidência quando se observa na legislação a ausência de políticas que sejam propositivas de uma formação de qualidade para o exercício do professor no Ensino Superior, tornando-se um paradoxo.

Pimenta e Anastasiou (2002) enfatizam essa questão ao pontuar que, no Brasil, quando tratamos de Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação Básica e Ensino Médio, têm-se não somente uma exigência mínima de titulação como há exigência de formação apropriada para atuação nessas áreas, aprofundando estudos no campo da docência e ainda, tendo como amparo um conjunto de políticas públicas que envolvem desde diretrizes até a garantia legal evidenciada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que dão legitimidade ao processo de formação dos professores para os níveis de ensino que são anteriores ao Ensino Superior.

Contrariando essa lógica, aos professores que atuam na docência universitária e que trabalham na formação de docentes e de bacharéis, não há exigências legais, nem tão pouco políticas que discutam e direcionem a formação daqueles que desejam ser professores universitários, tornando isto como algo pontual e superficial. Autores como Cunha, 2010, Fagundes, 2008, Morosini, 2006 têm apontado essas contrariedades e questionado a naturalização da profissão docente no Ensino Superior.

Tratando-se do professor que atua no Ensino Superior, parece que se naturalizou que basta ser graduado e pós-graduado para ser docente, ainda que essa formação tenha passado longe do curso que frequentou. Nesse ínterim, não podemos deixar de lembrar que se a graduação não tem formado para a docência, tão pouco o mestrado e o doutorado são espaços para isso. Ainda que nesses espaços se desenvolva pesquisa, inclusive sobre a formação docente ou sobre o professor que atua no Ensino Superior, não há nos programas espaço para constituir a formação docente, como se faz e/ou deveria fazer nos cursos de licenciatura.

> A principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no Ensino Superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área do conhecimento, na qual atua. (MOROSINI, 2000, p.12)

Ao buscar uma análise aprofundada da legislação verifica-se que a formação do docente para atuar no Ensino Superior é restrita ao artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº. 9.394/96. Este normatiza que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, independente da área de conhecimento.

> Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitários, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será *preparado* (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim (VEIGA, 2006, p.90).

Assim sendo, a formação para a docência na dimensão didática não é considerada na pós-graduação, visto que o seu objetivo se direciona para a dimensão científica, com a intenção de preparar o sujeito para ser um pesquisador, que domine sua área de conhecimento, que elabore e busque o saber científico da sua disciplina. Como observam Pimenta e Anastasiou (2002, p.40):

> A Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como preparação para o exercício do magistério, preparação esta que – resumida à titulação acadêmica ou notório saber – reflete, e termina por sedimentar, a "antiga" crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência na educação superior.

Como visto, as políticas públicas não possuem diretrizes que possam orientar no processo educacional visando uma dimensão didática. A formação docente fica afetada, já que a dificuldade maior que podemos chamar de deficiência se encontra em sua prática pedagógica diária. Pimenta e Anastasiou (2002, p.37), afirmam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetórias de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de Ensino Superior, o predomínio do "despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula".

Na tentativa de buscar a identificação de quem é, então, esse professor que atua no Ensino Superior nos deparamos com uma identidade indeterminada. Ao enfrentar as lacunas existentes no processo de sua formação, este acaba não construindo seu perfil como professor atuante em uma sala de aula, não desenvolvendo sua prática de maneira coerente e reflexiva e não considerando a amplitude do ser docente e a complexidade que envolve a docência universitária.

> Um dos aspectos mais críticos dos professores (em todos os níveis do sistema de educação) tem sido justamente o de ter uma *identidade profissional indefinida.* Sua

> preparação para a prática profissional esteve sempre orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais vinculadas a ele. Com esses precedentes, é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência. (ZABALZA, 2004, p.107)

E é complicado delinear um perfil para este profissional justamente pelo fato de que quando tratamos da sua prática docente, dos seus conhecimentos pedagógicos e didáticos, encontramos um sujeito preparado para ser um pesquisador, conceituado por seus certificados, titulações, status social, dominação científica da sua área de conhecimento, etc.

> ...muitos professores universitários autodefinem-se mais sob âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (como "professor" de...). Sua identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que leem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que frequentam; as conversas profissionais que mantém, etc.) costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes. (ZABALZA, 2004, p.107)

Não era de se esperar que o próprio docente tivesse um olhar sobre si mesmo de alguém que se destaca por exercer funções na Universidade, recebendo prêmios pelo seu esforço enquanto pesquisador, intelectual, investigador e construtor do seu conhecimento através do científico, do comprovado, da teoria pura. Afinal, esta visão nasce da própria preparação que o sujeito recebeu, na qual a valorização e as exigências buscam um profissional capacitado nos saberes científicos e conhecedor da sua própria disciplina e nada mais. Veiga (2006, p.190), afirmam:

> Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor.

Tomando a ideia da docência como uma ação complexa, percebe-se que não é tão simples dar aula como parece. A gama dos saberes necessários para a atuação docente em uma Universidade é enorme. Faz-se necessário uma construção de saberes no contexto da prática profissional e social na qual o docente está inserido. Desta forma, é imprescindível que o professor tenha uma formação de qualidade, que possa habilitá-lo a desenvolver suas práticas, dando suporte necessário para realizar seu trabalho em todas as dimensões.

> O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. Parece evidente que a formação dos professores

> universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade. Essa convicção é mais evidente na doutrina do que nas políticas ativas das instituições; porém, o fato de subsistirem incongruências ou de não se poder falar ainda sobre convicções generalizadas em torno da necessidade da formação (desse tipo de formação) não deve diminuir a intensidade de sua exigência. (ZABALZA, 2004, p.145)

De fato, o conhecimento pedagógico é pouco valorizado e seu prestígio tanto na universidade quanto na sociedade não é considerável. Professor universitário é sinônimo de atividades de pesquisa, publicações, participação em eventos com certificações, orientações de dissertações e teses, cargos em setores visíveis em sua importância, participação em bancas e a tudo ligado a pós-graduação, projetos de pesquisa e extensão, destaques e premiações, enfim, tudo o que se constitui na área técnica e científica.

O questionamento que emerge com tais concepções é o de como esta realidade poderia ser modificada. É possível mudança nesta prática fortemente construída a partir de experiências e elaboração de formação durante todo o processo educativo? Cunha (2005, p.94), explica de maneira clara o desafio delineado:

> Intervir nesse processo de naturalização profissional exige uma energia sistematizada de reflexão, baseada na desconstrução da experiência. Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. A desconstrução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional consequente e fundamentada. Exige dos homens, como explicita Freire (1982, p.100), "uma 'arqueologia' da consciência, através de cujo esforço eles podem, em certo sentido, refazer caminhos" que levem a processos emancipatórios.

A palavra-chave talvez fosse a reflexão, partindo de um aporte teórico, um momento de se perceber um sujeito capaz de tomar suas próprias iniciativas, capaz de ressignificar seu modo de agir e pensar, se tornar emancipado intelectualmente, sem estar alienado a fatores externos. Num contexto com aceleração da globalização, que direciona o indivíduo a ser vulnerável e aceitar tudo de maneira passiva, as políticas de governo se configuram como agentes responsáveis impondo padrões de qualidade aleatórios e conseguindo definir o que realmente é o professor universitário e o que lhe assegurará prestígio e reconhecimento. É uma linha em ordem de poder vertical, na qual consegue atingir seus objetivos e direcionar a educação para o rumo que desejar.

Imbernón (2012, p.114) afirma que,

> Um dos obstáculos da extensão institucional da formação em docência universitária é como eliminar inércias e ideologias institucionais obsoletas (a formação sempre

> está sujeita e vinculada a âmbitos teóricos e a pressupostos ideológicos). Romper com imaginários, sociais e pessoais, muito arraigados nas estruturas docentes. Isso requer, para além de cursos de formação, uma reestruturação importante da universidade, da formação em docência universitária e da profissão docente universitária.

Uma formação que realize numa dinâmica o aprender a indagar, questionar, refletir o que se vê, o que se acredita, o que se faz e o que poderia ser mudado. Repensar a prática docente partindo da consciência da contextualização e da complexidade do ato educativo. É importante considerar o papel da universidade neste contexto que deve sim criar espaços para a dinamização de experiências, reflexão sobre as ações e por consequência a possibilidade de uma tomada de consciência. Porém, como já dito, não é apenas função desta promover tais debates.

O que se propõe é compreender que a formação pedagógico-didática do docente que atua no Ensino Superior é indiscutivelmente importante e necessária na realidade que cada vez mais exige uma formação integral, em todos os seus aspectos. No entanto, o grande impasse, ainda, é a ausência e/ou maior esclarecimento e entendimento da legislação quanto ao amparo desta formação, que nem tratada assim é, ou seja, é considerada uma preparação, na qual os saberes didáticos não são apresentados. Uma formação docente universitária na dimensão didática não é obrigatória, necessitando passar pela conscientização dos professores da necessidade didática na prática de sala de aula.

3 INTERNACIONALIZAÇÃO: UM DESAFIO À DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O olhar à Educação Superior, em tempos de globalização, considerando a expansão da oferta do ensino superior decorrente de políticas de democratização do acesso e incentivos à educação privada, traz à luz reflexões em torno de uma problemática importante acerca da formação dos professores universitários. Ao observarmos os desafios endereçados à docência, como observa Wächter (2000), os efeitos da globalização diminuíram a margem de manobra dos governos, os quais, efetivamente, perderam poder. O local passou a sofrer impacto do global, e os governos passaram a ver suas políticas educacionais determinadas por exigências externas, para além das internas.

Desta forma, podemos considerar que as IES, orientadas pelas políticas e diretrizes dos governos e dos organismos multilaterais, buscam por padrões de excelência no exercício das funções que realizam. Em meio à internacionalização, a pesquisa, o ensino e a extensão precisam ser orientados por valores de excelência, sendo esse um dos maiores desafios, uma

vez que estamos inseridos em um sistema majoritariamente mercadológico, que visa o lucro, e que concebe a ideia de que a política educacional só será bem sucedida na medida em que tiver por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados, o privado (AZEVEDO, 2015).

Nesta perspectiva, a educação, que deveria ser considerada direito, bem público e comum, passa a estar articulada à ordem econômica, assumindo a condição de mercadoria, cujo compromisso maior está na busca por resultados tanto em número de alunos e instituições, quanto em recursos financeiros de quem a gerencia. Segundo Sudbrack e Nogaro (2017, p. 419),

> O incremento da globalização econômica, política e cultural exerce impactos significativos sobre a internacionalização da educação e provoca o surgimento de movimentos que delineiam um ambiente acadêmico distinto, como o incremento da mobilidade estudantil, o crescimento do ensino a distância, a consolidação da dimensão internacional das atividades de ensino e pesquisa e o surgimento de padrões internacionais de currículos.

A lógica da eficiência e da produtividade vem amparada pelos organismos internacionais, que limitam a autonomia das instituições de ensino superior e abrem espaço para o "empresariamento" deste setor, como lembra Botelho (2015). Nessa perspectiva, o projeto do capitalismo globalizado, segundo BONETI (2006, p.42),

> se constitui de um agente definidor de políticas públicas de um país, isso porque este procedimento envolve uma correlação de forças de âmbito internacional, na qual figuram interesses econômicos e políticos. [...] argumenta-se que o capitalismo internacional se apresenta com um projeto bem claro. Este projeto é discutido, avaliado e reavaliado anualmente pelos países considerados industrializados, no sentido de garantir sucesso às metas de expansão das relações econômicas no mundo. Este projeto em si se constitui de um agente definidor de políticas públicas nos Estados nacionais globais cuja atuação se materializa mediante duas principais ordens que se apresentam interligadas: as relações econômicas e as relações políticas.

Nesse cenário, tem-se discutido sobre o desafio da internacionalização da educação superior na prática dos professores universitários. Vale lembrar que falar de internacionalização da educação é discutir um tema que não é recente em se tratando de educação superior, uma vez que compõe o campo das relações estabelecidas dentro das instituições de Ensino Superior desde sua gênese medieval, porém é um assunto que vem se constituindo em uma das principais questões da universidade na contemporaneidade, bem como um dos fatores de forte impacto da docência universitária.

Dentre os motivos que levam à essas discussões, a internacionalização destaca-se por estar relacionada "à qualidade, à excelência, à inovação, ao conhecimento, à solidariedade, entre outras questões, que na maioria das vezes, ressaltam a sua contribuição como positiva nas instituições de Ensino Superior" (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017). Além disso, considerando que a universidade sempre foi uma instituição global (ALTBACH, 1998), o processo de globalização reforça a internacionalização dos sistemas educativos, visando à expansão das suas fronteiras, com a mobilidade de alunos e professores, a fim de atender às necessidades que surgem mediante o avanço para o mundo moderno.

A docência universitária, nesse contexto, é compreendida como uma das possibilidades para a construção de uma universidade internacionalizada.

> A internacionalização da educação tem sido um dos mais importantes fatores de impacto da educação superior e, especificamente, da docência universitária. Embora inerente à instituição universitária e tradicionalmente acolhida na função pesquisa, a partir deste século, no bojo da sociedade do conhecimento e da globalização, a internacionalização se direciona para a função ensino e para todo seu arcabouço constitutivo, desde estudantes, professores e instituições até a necessidade de circulação de títulos e diplomas. Logo, a docência universitária passa a se constituir num contexto de afirmação de qualidade e da internacionalização. (MOROSINI, 2016, p.35)

Diante disso, tem-se discutido sobre o tema em eventos nacionais e internacionais aos quais estão vinculados os pesquisadores da área da educação. Dentre os motivos que levam a essa prática, está o contrassenso estabelecido entre aquilo que se espera do professor universitário e a formação que esse tem para exercer a docência quando chega à universidade e tem que dar conta da formação dos acadêmicos a partir do desenvolvimento de uma gama de habilidades e competências.

Enquanto no Brasil existe uma legislação que indica caminhos para a formação dos professores que irão atuar na Educação Infantil, Educação Básica, Ensino Fundamental e Ensino Médio, nada há sobre a formação do professor que em tese forma os professores para esses graus de ensino e para o Ensino Superior. Nesse particular Cunha (2010, p.2) ao relatar sua pesquisa, desenvolvida na Educação Superior, envolvendo docentes, nos alerta de que, "quando se incorporam à educação superior nesses tempos de interiorização e massificação, descobrem que deles se exige que tenham uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência para o qual, na maioria das vezes, eles não têm a menor qualificação."

Compreendemos que a docência no Ensino Superior tem se tornado uma profissão complexa, que exige de cada um reunir um conjunto de habilidades necessárias a construção da profissão de professor. O caminho é longo, mas o processo está em andamento à medida

que os gestores percebem a importância de construir espaços para discussão e reflexão de tais necessidades. Não há na maior parte das universidades, ainda, espaço consolidado, núcleos que auxiliem o professor nas suas dificuldades e, mais uma vez, ressalta-se a importância de uma formação voltada para a prática pedagógica e didática de sala de aula, do processo de ensino-aprendizagem.

> O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. Parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade. Essa convicção é mais evidente na doutrina do que nas políticas ativas das instituições; porém, o fato de subsistirem incongruências ou de não se poder falar ainda sobre convicções generalizadas em torno da necessidade da formação (desse tipo de formação) não deve diminuir a intensidade de sua exigência. (ZABALZA, 2004, p. 145)

As características necessárias aos professores universitários hoje, ultrapassam os limites do conhecimento aprofundado da área de sua especialização e a aquisição de habilidades necessárias à condução de pesquisas, e direcionam-se a dimensões muito mais amplas, que nos levam a argumentar em favor da importância da formação pedagógica do professor universitário. Portanto, discutir práticas pedagógicas na Universidade torna-se uma ação significativa uma vez que há a inexistência de uma formação específica para professores universitários.

E quando falamos sobre os desafios de desenvolver a internacionalização nas IES, esses exigem do professor uma preparação integral no sentido de ter clareza que além de formar profissionais capacitados a exercer a profissão em um mundo globalizado, interdependente e em constante transformação, precisará desenvolver sujeitos abertos ao diferente e solidários em relação aos outros. E esta condição de compromisso requer um processo de articulação do tipo colaborativo, construídos à margem do regime mercantil.

> Uma nova internacionalização "alternativa e solidária apoiada em novas tecnologias da informação e da comunicação para constituição de redes nacionais e globais onde circulem novas pedagogias, novos processos de construção e difusão de conhecimentos científicos e outros, novos compromissos sociais, nacionais e globais" (SOUSA SANTOS, 2004, p. 56).

Assim, há a necessidade de uma formação voltada para a atuação no nível superior comprovando que, exclusivamente, o conhecimento específico obtido na formação inicial e no exercício da profissão não constituem plenamente à docência universitária, pois seu

exercício exige mais do que isso. As transformações pelas quais o sistema universitário precisa passar são inúmeras e em vários aspectos, mas acreditamos que possam começar pela mudança em relação à formação dos professores. Iniciando por ela, nem todos os problemas estarão resolvidos, mas as instituições, provavelmente, poderão ofertar uma formação mais comprometida e com maior qualidade aos acadêmicos. O desafio é fazer com que educadores, não só da área da "educação", tenham consciência da relevância de suas atitudes, de suas contribuições, que assumam a docência como profissão e não como atividade secundária, mesmo que seja exercida por algumas horas na semana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após explanação da análise e interpretação dos objetivos propostos, vale ressaltar que ainda muitas pesquisas e debates deverão ser realizados sobre esta temática. Ademais, posterior essa etapa de estudos, podemos apontar questões que já nos servem de parâmetro para o debate, embora ainda provisório, dentre as quais destacamos: a) a formação docente para atuar na Educação Superior é necessária e urgente; b) essa formação poderá impactar positivamente a internacionalização; c) há um vácuo existente nas políticas de formação, daqueles professores que desejam atuar no Ensino Superior, que não explicitaram como se dará esta formação na dimensão didática, acarretando um despreparo do professorado em relação ao compromisso assumido quando se encontra em uma sala de aula; d) não há uma construção de identidade do profissional docente, pois ao mesmo tempo em que deveria considerar-se um professor por suas práticas pedagógicas e didáticas, este se identifica como um pesquisador, aquele que se destaca por dominar sua área de conhecimento, pelo seu saber científico.

Nesse ínterim, corroboramos com Morosini (2016) ao afirmar ainda, que não se pode ter uma atitude ingênua e utópica sobre a docência em contextos internacionalizados, porém, deve-se questionar se há possibilidade de sonhar em formar, além de profissionais capacitados a exercer a profissão em um mundo globalizado, interdependente e em constante transformação, pessoas abertas ao diferente e generosas em relação aos outros.

Tomando por base essa realidade, a investigação que propomos revela-se de grande importância para a Universidade, pois poderá contribuir com o debate sobre quem é o professor que atua nos cursos superiores, o que se espera deles enquanto formadores de novos profissionais e como este pode contribuir para a construção de uma Universidade internacionalizada.

De outro lado, faz-se necessário uma pesquisa sobre as políticas de formação de professores na tentativa de encontrar brechas que possam contribuir com o debate neste campo que já atinge um patamar nacional e internacional (como o X SINCOL - X Simpósio Nacional de Educação e IV Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores), demonstrando que a preocupação com a qualidade da docência universitária é uma realidade mundial.

Concluindo, diante destas reflexões e debates, busca-se chegar a um denominador comum, propondo ações concretas em prol da formação docente para o Ensino Superior, encontrando e delineando espaços e possibilidades para discussão das práticas e ações educativas, para posterior avanço e reconhecimento da docência universitária. E a partir deste momento, iniciar um caminho voltado para a qualidade do ensino, desenvolvendo a pesquisa, a extensão e a internacionalização, a fim de atingir os objetivos propostos por uma Universidade.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, P. G. (2001, octubre) **Educación Superior Comparada: el conocimeniento, la Universidad y el desarrollo**. Madrid, España: Artes Gráficas Grupo S.ª Nicolas Morales.

AZEVEDO, M. L. N. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 56-75, jan./jun. 2015.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: editora Unijuí, 2006.

BOTELHO, A.F. Das propostas do Banco Mundial à avaliação institucional na educação. In: SILVA, M.A.; SILVA, K.A.C.P. **Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em educação.** Belo Horizonte: Traço Fino, 2015. p.235-249.

CUNHA, Maria Isabel da. **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **O campo da iniciação à docência universitária como um desafio**. Disponível em: http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6134--Int.pdf. Acesso em: 03 mai. 2018.

FAGUNDES, Maurício César Vitória. BROILO, Cecília Luiza, FORSTER, Mari Margarete dos Santos. **É possível construir a docência universitária**? Apontamos caminhos. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho04.htm. Acesso em: 06 mai. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade.** São Paulo: Cortez, 2012.

MOROSINI, Marília Costa. NASCIMENTO, Lorena Machado do. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, e155071, 2017.

MOROSINI, Marília Costa. **Pedagogia universitária**: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo.In.: UNIrevista, vol. 1, nº 2, abril, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOROSINI, Marilia. USTÁRROZ, Elisa. **Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária:** construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p. 35-46, set./dez. 2016.

P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H.; WÄCHTER, B.
PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em Formação v. 1).

SANTOS, F.S.; ALMEIDA FILHO, N. **A quarta missão da universidade:** internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Portugal: Coimbra, 2012.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A universidade no século 21**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SUDBRACK, Edite Maria. NOGARO, Arnaldo. Por uma universidade para o mercado ou para todos: democracia e emancipação. **Revista Internacional de Educação Superior.** Campinas, SP. v.3, n.2, p.417-431, maio/ago. 2017.

USTÁRROZ, Elisa. **Construindo a qualidade da educação jurídica:** limites e possibilidades da aprendizagem baseada em problemas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível.** 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

WÄCHTER, B. Internationalisation at home: the context. In: CROWTHER,
Internationalisation at home: a position paper. Amsterdam: EAIE, 2000. p. 5-13.
LUDKE, M; MARLI, A. **Pesquisa em educação:** Abordagens educativas. São Paulo: Epu, 1986.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário – seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

AVALIAÇAO EM LARGA ESCALA: CULTURA DO DESEMPENHO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Leandro dos Santos[1]
Edite Maria Sudbrack[2]

Resumo: A implantação de sistemas de avaliação em larga escala tem sido uma das principais políticas inseridas fortemente no contexto das escolas públicas de todo o país, política essa que vem sendo aprofundada e reforçada ao longo dos últimos anos, sob o pretexto de melhorar a qualidade dos sistemas educativos. Diante disso, esse artigo objetiva dialogar sobre a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, bem como refletir sobre a relação entre avaliação em larga escala e qualidade educacional. Para isso, fez-se uso de revisão bibliográfica qualitativa. Conclui-se que a avaliação em larga escala baseada em testes estandardizados, não condizem com um processo democrático e emancipatório de educação. Parecem estar muito mais a serviço de uma lógica excludente e classificatória, ao gosto do projeto de globalização hegemônica neoliberal. Superar este modelo impõe-se como condição inapelável para que o processo avaliativo, subsidie a tomada de decisões, na busca de maior qualidade educacional para todos e para todas.
Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Políticas. Qualidade educacional. Escolas públicas. Processo emancipatório.

LARGE-SCALE EVALUATION: CULTURE OF PERFORMANCE AND QUALITY OF BASIC EDUCATION

Abstract: The implementation of large scale evaluation systems has been one of the main policies strongly inserted in the context of public schools throughout the country, a policy that has been deepened and strengthened over the last few years under the pretext of improving quality of education systems. Therefore, this article aims to discuss the National Assessment of School Income (Anresc), better known as Prova Brazil, as well as to reflect on the relationship between large scale evaluation and educational quality. For this, a qualitative bibliographic review was used. It is concluded that the large-scale evaluation based on standardized tests does not correspond to a democratic and emancipatory process of education. They seem to be much more at the service of an exclusionary and classificatory logic, to the liking of the neoliberal hegemonic globalization project. Overcoming this model imposes itself as an unrestricted condition for the evaluation process, to subsidize decision-making, in the quest for greater educational quality for all and for all.
Keywords: Large scale evaluation. Policy. Educational quality. Public schools. The emancipatory process.

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - leandrobiosantos7@gmail.com
[2] Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - sudbrack@uri.edu.br

1 INTRODUÇÃO

As avaliações externas são geralmente realizadas pelo emprego de provas padronizadas a partir da definição de uma matriz de avaliação, na qual são especificados os objetos a serem avaliados, o que possibilita comparações baseadas em resultados mais objetivos; e por envolverem grande quantidade de alunos e escolas essas avaliações, também, se caracterizam por serem avaliações em larga escala. ALAVARSE (2015)

Por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), tivemos no início dos anos 1990 a criação do *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (Saeb), desdobrado em 2005 na *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc),* denominada *Prova Brasil,* e na *Avaliação Nacional da Educação Básica* (Aneb), que, por sua vez, se articularam, em 2007, com o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (Ideb), como delineado por Fernandes (2007).

Werle (2010) afirma que as avaliações se segmentaram e foram distribuídas nos três planos administrativos, a saber: o federal, o estadual e o municipal, principalmente na Educação Básica, sendo comum que estados e municípios reproduzam a mesma metodologia avaliativa das avaliações federais. Coelho (2008) aponta que, com a implementação das primeiras avaliações no Brasil na década de 1990, o interesse subjacente a elas passou a se ligar à qualidade de ensino, ficando relacionada aos resultados de desempenho de alunos e, muitas vezes, ao discurso de responsabilização e prestação de contas sobre os serviços educacionais à população. No entanto, Bauer (2012, p.9) salienta que ainda há muita controvérsia em torno dessas avaliações "apesar da consolidação dos sistemas de avaliação e de sua expansão, nota-se que, mesmo após quase vinte e cinco anos da realização da primeira experiência que veio originar os sistemas de avaliação, tal como os conhecemos atualmente".

Diante disto, esse artigo objetiva dialogar sobre a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, bem como refletir sobre a relação entre avaliação em larga escala e qualidade educacional. Para isso, fez-se uso de revisão bibliográfica qualitativa, que conforme Vosgerau e Romanowski (2014) consiste em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área, o que pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

2.1 Avaliação em larga escala e cultura do desempenho

A implantação de sistemas de avaliação em larga escala tem sido uma das principais políticas inseridas fortemente no contexto das escolas públicas de todo o país, política esta que vem sendo aprofundada e reforçada ao longo dos últimos anos, sob o pretexto de melhorar a qualidade dos sistemas educativos. Silva, Hypolito e Machado (2016). E ainda conforme os autores, as políticas de avaliação em larga no Brasil começam a ser instaladas no final da década de 1980, com a implantação do Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP), um projeto piloto impulsionado inicialmente pela necessidade de prestar contas ao Banco Mundial pelos empréstimos efetuados para o desenvolvimento de projetos educacionais focalizados. Somente em meados da década de 1990 é que vai ocorrer uma ampliação desse incipiente sistema, dado origem ao que hoje conhecemos como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Lira e Silva (2018) utilizam a denominação *cultura do desempenho*, termo empregado pelos pesquisadores brasileiros Santos (2004) e Nosella (2010). E de acordo com Santos (2004), a cultura de desempenho "desenvolve uma nova atmosfera de trabalho, [...] a qual vai redefinindo as formas de trabalho e as relações dos docentes com as suas atividades cotidianas" (p.1146). Para a autora, "esse processo se baseia em três princípios operacionais: economia, eficácia e eficiência" (p. 209).

Já Nosella (2010) conceitua cultura do desempenho, na política educacional, como "a cultura explícita do mercado, que apresenta um conjunto de modelos estandardizados, consolidados e impostos aos educadores" (p. 37). Sendo que para Santos (2004) e Nosella (2010) "a instituição de um sistema de avaliação da educação básica no país, que consiste na mais importante, orgânica e eficiente dessas estratégias" (p.205) é uma das Estratégias adotadas pelo Governo Federal na disseminação da cultura do desempenho (1995-2012), sendo uma iniciativa articulada, duradoura e que se disseminou nos últimos anos, com a instituição de mecanismos de indução para sua assimilação pelos governos estaduais e municipais. Nosella (2010) também afirma que as políticas de avaliação externa, direcionadas à educação básica ganharam destaque como estratégias centrais para a melhoria da qualidade da educação, compreendida como elevação dos desempenhos dos estudantes nos testes padronizados.

Um exemplo de avaliação externa é o Prova Brasil, que em 2005, quando da reformulação do SAEB, iniciou às políticas de responsabilização branda. Segundo Bonamino e Sousa (2012), a novidade em relação à geração anterior é que os resultados passaram a ser divulgados por escolas, permitindo, dessa maneira, a apropriação dessas informações pelos pais e pela sociedade. O governo federal, desde então, vem adotando os resultados das avaliações como ferramenta de gestão dos sistemas e das escolas, condicionando a concessão das transferências voluntárias de recursos financeiros à adoção de estratégias e ao alcance das metas estabelecidas pelo poder central.

Conforme o MEC as provas aplicadas pelo Saeb 2017 são denominadas Prova Brasil e seus resultados, acompanhados dos dados de fluxo escolar em cada escola, apurados pelo Censo Escolar, compõem o cálculo do índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb), divulgado a cada dois anos. Ao unir o desempenho dos alunos no Saeb aos dados de fluxo escolar do Censo Escolar, o Ideb fornece informações sobre a qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras. Com as evidências trazidas por ele, as escolas e os sistemas poderão formular ou reformular suas políticas educacionais em busca constante pela melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.

Em 2005, o Saeb foi reestruturado e passou a ser composto pela Aneb, que manteve as características, objetivos e procedimentos de avaliação efetuados até aquele momento, e a Anresc (Prova Brasil), criada com o intuito de medir a qualidade do ensino ministrado na rede pública. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao sistema, para aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática.

Quanto a Prova Brasil, esta é aplicada em escolas públicas urbanas e rurais que tenham no mínimo 20 estudantes matriculados no quinto e no nono ano (quarta e oitava séries) do ensino fundamental. Cada prova do Saeb é constituída por dois blocos de língua portuguesa e dois de matemática. Os estudantes do quinto ano respondem a 22 questões de língua portuguesa e 22 de matemática. Os do nono ano, a 26 de cada disciplina. Esse número de questões é aplicado também aos estudantes do terceiro ano do ensino médio. As escolas participantes recebem boletim de desempenho com os resultados das séries avaliadas. Os resultados de cada unidade escolar são liberados para consulta pela internet, na página eletrônica do Inep. Como o alvo da avaliação é a unidade de ensino, não são divulgados resultados ou emitidos certificados de desempenho individual dos estudantes. As escolas que participam da Aneb não recebem resultados por unidade de ensino, mas as notas contribuem para gerar os resultados agregados por dependência, município, estado e Brasil.

No entanto, o conceito de qualidade na educação não é consensual e tem passado por mudanças históricas, na medida em que patamares básicos são atingidos. Oliveira e Araújo (2005) mencionam três fases distintas, mas não subsequentes marcadas principalmente pela falta/déficit de acesso, fluxo e aprendizagem.

> Inicialmente, construir escolas para possibilitar o acesso das populações excluídas da escola foi sinônimo de qualidade da educação. Uma vez que a universalização do ensino fundamental é atingida, a concepção de escola de qualidade passa a ser a superação do alto grau de repetência e abandono. Por fim, ao serem superados parcialmente os desafios de acesso e fluxo, novo desafio se impôs: o de avaliar a aprendizagem, fator desencadeante das políticas de avaliação em larga escala dos anos 90 e seguinte. Silva (2013, p.12)

Quanto à Provinha brasil, Alavarse (2015) declara que sua elaboração foi justificada em face da necessidade de os professores disporem de bons instrumentos de avaliação, justamente em relação a um dos objetos mais salientes do processo educacional: a proficiência em leitura, considerada a pedra de toque dos desafios escolares brasileiros. Contudo, o autor considera que as avaliações externas podem criar efeitos nas práticas escolares e nas políticas educacionais, ao serem discutidos procedimentos estatísticos e educométricos, a construção de matrizes de avaliação, a padronização de provas e a interpretação pedagógica de resultados.

Um dos efeitos negativos destacados por Alavarse (2015) é o fato de que em algumas escolas tende-se a ensinar, concentradamente, o que constitui os objetos de avaliação – leitura e resolução de problemas – e no formato da prova – com itens de múltipla escolha – o que seria configurar um reducionismo curricular e didático. Também há o registro de atividades escolares de organização de "simulados" de aplicação de provas padronizadas, como forma de treinar os discentes. Esse reducionismo curricular e didático apontado pelo autor, reflete uma currículo excludente, pois outras disciplinas são tidas como menos importantes, Português e Matemática seriam nesse caso, conhecimentos poderosos na expressão de Young (2009); tendo em vista que o campo curricular é repleto de lutas e embates políticos e ideológicos, tornando-se "uma luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser a sociedade, justiça social, emancipação, transformação social" Lopes e Macedo (2011, p. 253)

Ortigão e Oliveira (2017) consideram que as tentativas de responder aos problemas escolares tomam por base uma ideia de qualidade excludente. Algumas chegam a propor 'receitas' para serem copiadas e transplantadas. São propostas que normatizam os sujeitos, padronizam culturas, processos e práticas. Propostas essas que, segundo Esteban (2010, p. 48) impõe a "exclusão da diferença, a negação da alteridade e tenta ajustar o *outro* às identidades

fixadas pelo modelo hegemônico e segregação daqueles que não se conformam às normas". Ou seja, as padronizações das avaliações incorporam teses culturais sobre o que o sujeito é e o que ele deveria ser, e quem esse sujeito não é. Neste sentido, tentam criar ideias acerca do 'bom aluno', do 'bom professor', das 'boas práticas pedagógicas', da 'boa instituição escolar', fortalecendo binarismos e exclusões.

Como aspecto potencialmente positivo, Alavarse (2015) considera que, com as avaliações externas, a gestão de escolas e redes passa a incorporar indicadores de desempenho como mais um elemento para o conhecimento de suas realidades e, assim, pode estabelecer metas mais precisas e elencar prioridades de intervenção parametrizadas numa realidade mais ampla, envolvendo a comparação, dependendo da avaliação externa referenciada, com resultados do país, do estado e do município.

No entanto, para Assis e Amaral (2013)

> Os valores expressam a incapacidade dos exames de larga escala em promover mudanças qualitativas no desempenho dos estudantes e suscitam a insatisfação e a crítica às políticas educacionais, assim como a demanda de ações mais efetivas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Além disso, demonstram que a expansão do acesso à escolarização básica vem ocorrendo sem que seja acompanhada de ações para a efetiva qualidade do ensino. Não há dúvida de que a universalização do acesso à educação básica traria como consequência maior diversificação no nível de desempenho dos novos alunos, a maioria oriunda das camadas mais pobres e das regiões mais carentes do País. (p.31)

A qualidade do ensino tem sido atrelada à mercantilização, padronização, terceirização e responsabilização, os quais são conceitos que compõem o cenário das avaliações promovidas por exames em larga escala hoje no Brasil, seguindo o exemplo de tantos países que se submeteram à lógica concorrencial das políticas de cunho neoliberal (FREITAS, 2007, 2011). Por isso, Júnior e Reis (2017) atentam que mesmo diante da necessidade de avaliação da educação básica, percebem que a mesma apresenta um reducionismo quantitativo realizado para mensurar e produzir seus indicadores, expondo uma imagem fragmentada e parcial da realidade educacional, porque desconsidera outras variáveis como a condição socioeconômica dos alunos, o lugar onde as escolas funcionam e os insumos que existem em cada estabelecimento educativo.

Brighenti (2016, p.156) corrobora ao afirmar:

> Esse mecanismo talvez seja o mais perverso em contrariar a educação que tem em seu horizonte a valorização de saberes específicos dos povos, porque ele é aplicado em todas as escolas, independentemente do local e do conteúdo ministrado, e porque valoriza apenas dois conteúdos: português e matemática. Por que todos os jovens e crianças precisam saber português e matemática em detrimento de outros

> conteúdos? Por que alguém definiu que esses são os conteúdos mais importantes para a educação escolar?

A autora reflete ainda que em 2007, o Inep criou um Ideb indicando dois conceitos considerados importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e em matemática; sendo o indicador calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo escolar (BRASIL, 2007a) e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. No entanto, "seja nas legislações anteriores, seja no Sinaeb, não encontramos qualquer referência à possibilidade de avaliações diferenciadas para escolas específicas, tampouco sobre outros conteúdos a serem avaliados". Brighenti (2016, p.161-162)

Talvez isso se deve ao fato de que, conforme Boas e Almeida (2017, p.443) "inferir qualidade é algo complexo, e não parece plausível fazê-lo pautando-se, prioritariamente, em resultados de avaliações cujo principal instrumento seja o teste padronizado para medir o desempenho dos estudantes em poucas áreas do conhecimento". Por isso estes autores defendem que as metas não devem ser estipuladas a partir dessas avaliações, já que ter escolas que as alcancem não significa, necessariamente, que estas sejam de qualidade. Já (Almeida, 2014b) expõe que é preciso indagar qual a real potencialidade do IDEB em medir a qualidade produzida pelas escolas, mas também se ele pode auxiliar as escolas na busca de uma qualidade real, cujo objetivo maior seja a formação ampla do aluno, considerando que a qualidade do ensino é uma das dimensões necessárias, mas não a única, e não se efetiva sem as demais. No entanto, Boas e Almeida (2017, p.452) salientam:

> o IDEB não consegue retratar toda a realidade da escola e deixa de fora questões muito importantes para a análise da qualidade do ensino, sinalizando que a avaliação que será utilizada para compor o índice deva ser mais criteriosa e complexa e contemple o contexto singular em que cada escola está inserida.

Além de não envolver a singularidade própria de cada escola que está sendo avaliada, as avaliações em larga escala geram responsabilização vertical das mesmas. Almeida (2014a) problematiza que é claro que se sabe que a escola tem responsabilidade, mas não só ela. É preciso que se cuide das condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e que se reconheça a necessidade de partilha de responsabilidades, assim como a necessidade de se valorizar o que é produzido pelas instituições e tem grande potencialidade na construção de uma qualidade socialmente referenciada.

Chirinéa 2017 (p.173) afirma:

> As análises de políticas de avaliação do final do século XX e início do século XXI se apropriaram do conceito de *accountability* para delimitar políticas de avaliação baseadas nos princípios de prestação de contas e responsabilização; formas parcelares de *accountability*, que são ações legalmente consagradas que procuram prestar contas e dar visibilidade às ações educativas.

E de acordo com (AFONSO, 2009, p. 60) essas ações se materializam em: "avaliação do desempenho docente; resultados de exames e testes estandardizados (nacionais e internacionais) e *rankings* escolares; regime de autonomia e gestão das escolas e programa de avaliação externa das escolas". Para Chirinéa (2017) entre as ações entendidas como formas parcelares de *accountability* pela política educacional brasileira estão a publicação de informações e resultados, a participação nas avaliações externas, *marketização* da imagem da escola e o recebimento de recursos e assistência técnica e financeira para o alcance das metas firmadas no Plano de Ação Articulada (PAR) e estabelecidas pelo Ideb. A autora considera que as novas formas de gerenciamento da educação, as quais tem como parâmetro as avaliações externas e o Ideb, guiadas pela lógica do mercado, em que eficiência, eficácia e produtividade são fatores a serem buscados, intensificam a regulação do Estado na educação, ao mesmo tempo em que concorrem para o aprimoramento do *accountability*. E ainda de acordo com Chirinéa (2017, p.186)

> As avaliações externas são necessárias na medida em que auxiliam a reflexão da própria escola sobre suas fragilidades. O que se questiona é o uso estatístico feito das avaliações externas como mecanismos de coerção do Estado para atingir metas de qualidade e produtividade na educação brasileira, sob o pretexto de medir a qualidade da educação. Entendemos que sem uma reflexão da própria escola sobre suas potencialidades e fragilidades, a avaliação externa se reduz à mera atividade técnica e mecanicista, cujos critérios de eficiência, eficácia e produtividade acabam por direcionar todo o processo educativo. Esses critérios restringem o processo didático-pedagógico em detrimento do resultado final alcançado pela escola no Ideb, por meio apenas do desempenho estudantil, apresentado em dados quantitativos.

Deste modo, a autora destaca a importância das avaliações externas como forma de melhoramento do processo de ensino-aprendizagem escolar, uma vez que tenderia a motivar os estabelecimentos de ensino a alcançar qualidade. No entanto, reitera que as avaliações externas têm sido utilizadas pelo Estado de forma coercitiva, fazendo acreditar que as mesmas medem a qualidade educacional, usando critérios que acabam por nortear o trabalho didático pedagógico escolar, que se volta para os testes quantitativos, em detrimentos de outros atributos qualitativos vivenciados no dia a dia.

Diante disto, autores como Brighenti (2016) e Chirinéa (2017) refletem que é preciso repensar indicadores educacionais que contemple não apenas fluxo e desempenho, mas

também as condições efetivas nas quais o processo de ensino e aprendizagem se materializam, como o nível socioeconômico e cultural dos alunos, infraestrutura física da escola, quantidade de alunos por sala de aula, as condições da escola (sua localização e sua estrutura física, por exemplo), a relação com a comunidade escolar e a construção de seus projetos político-pedagógicos. Sem considerar estes e outros nuances que integram a dinâmica intra e extra escolar, os indicadores servirão apenas para acirrar a competitividade e fortalecer a regulação do Estado sob educação, ou seja, a avaliação deveria considerar todo o processo educativo abarcando as diferentes variáveis que contribuem para a aprendizagem (Sousa, 2014).

Outro fator relacionado à avaliação em larga escala implantada no Brasil é a padronização, o que gera desafios para "aqueles setores da sociedade que desejam não apenas estabelecer educação diferenciada, mas inovar no sentido de despertar nas crianças e nos jovens outras habilidades que não seja apenas aprender português e matemática". Brighenti (2016, p.162-163) Segundo o autor, a escola passa a ser apenas uma reprodutora de saberes, desestimulando a criatividade, a competência e a pluralidade. E ainda afirma:

> Tampouco há preocupação com outras dimensões do ensino, como as línguas, a história, e geografa regionais e as práticas corporais, dentre outras. A busca da uniformidade através da matemática e do português está relacionada ao desejo de se criar, cada vez mais, mão de obra não pensante e pessoas que se ocupem do mundo do trabalho sem questioná-lo, atitude que poderíamos denominar "racionalidade técnica", que está atrelada ao conceito de qualidade, implicando criar indivíduos capacitados e aptos para o mundo do trabalho. (p.167)

Oliveira (2013), utilizando o conceito de "Qualidade Negociada" difundido por Freitas (2005), ressalta a importância de se ter um indicador para a garantia constitucional de padrão de qualidade a todos os cidadãos, mas um índice que contemple outras disciplinas e contenha elementos de "insumos e processos". Isto se justifica porque, segundo Fletcher (1995), o modelo de avaliação em larga escala ganha importância nunca antes experimentada no cenário educacional, tornando-se componente imprescindível das reformas educativas; porque permite não só a ampliação do controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área.

Netto, Castro e Sousa (2010, p.72) corroboram:

> Nesse sentido, os imperativos da avaliação terminam por pressionar a formulação de currículos nacionais em países que nunca os tiveram, ou levam a sua reformulação e atualização nos que já os possuíam, visto que eles são a referência "natural" para o emprego da aferição padronizada do rendimento escolar, instrumento privilegiado do modelo. A avaliação também possibilita que seja conferida uma autonomia vigiada às escolas, uma vez que assegura o controle de seus resultados, e ainda

> permite que se descentralizem recursos, capazes inclusive de beneficiar escolas privadas que anteriormente não faziam jus a eles, aumentando a capacidade de decisão do Estado sobre sua alocação.

Assim, a avaliação em larga escala interfere na formulação e reformulação dos currículos escolares, tendo em vista que os mesmos trazem os conteúdos a serem trabalhados e possivelmente avaliados, e tem-se uma supervalorização dos resultados, que "implica na desconsideração de outras dimensões do processo educativo. Assim como aluno não pode ser responsabilizado pelo seu "fracasso" nos testes, professores e gestores não devem ser os únicos "punidos" pelo não alcance das metas estabelecidas". Mélo e Aragão (2017, p.1161)

Soma-se a isto o fato de que a maioria das provas estaduais copia o modelo das avaliações nacionais, por isso, as provas elaboradas por redes locais, que teriam a possibilidade de investigar mais séries e disciplinas, não conseguem uma abrangência maior, o que pode comprometer um maior envolvimento, e resultados mais precisos. O que de acordo com Bauer (2012, p.8):

> espelham a lógica de desenvolvimento de alguns dos sistemas de avaliação dos países americanos que, preocupados com os índices e a qualidade dos serviços educacionais, e impelidos pela necessidade de um gerenciamento eficaz dos recursos disponíveis para a educação, valorizam as informações obtidas por meio da aplicação de testes aos alunos como suporte à tomada de decisões na área educacional.

Ou seja, os resultados obtidos nas avaliações em larga escala servem de referência na administração de recursos para o ambiente educacional. Souza e Oliveira (2003) declaram que a lógica das propostas avaliativas que vêm se realizando no Brasil é a de atribuição de mérito com fins classificatórios, e que se tem feito uso dos resultados para a produção de classificações que apoiam a hierarquização de unidades federadas, de instituições ou de alunos. Os autores ainda refletem:

> O recurso ao conceito de quase-mercado para interpretar as modificações em curso na educação pública permite-nos compreender a aplicação, na gestão dos sistemas educacionais, dos princípios e valores da iniciativa privada, que trazem consigo um projeto de sociedade que certamente não contém a utopia da transformação. Sem dúvida, a avaliação é um processo capaz de direcionar projetos e ações e o que se evidencia com as práticas em curso é a perspectiva da reprodução e intensificação das desigualdades educacionais e sociais. (p.890)

Logo, entende-se que o processo de avaliação em larga escala dos ambientes educativos ao fazer uso de princípios do gerencialismo, acaba por difundir uma ideia de

qualidade que supõe diferenciações no interior das redes de ensino e escolas, como condição mesma de produção de qualidade. Sousa (2014, p.411) ao explorar os diversificados desdobramentos que decorrem das avaliações em larga escala no debate e nas iniciativas concernentes à noção de qualidade da educação, assinala alguns traços dominantes: a) Interpretação dos resultados obtidos pelos alunos nas provas como a principal evidência da qualidade de uma dada rede de ensino ou instituição. Além do balizamento de questões curriculares ao ensino e aprendizagem das disciplinas que são objeto de avaliação, usualmente Língua Portuguesa e Matemática, tal direção induz a um movimento de homogeneização do que se ensina em todo o Brasil. b) A ênfase em provas periódicas, em que seus resultados são tratados como referências básicas de qualidade, fortalece uma cultura de avaliação há muito presente na escola. c) A alocação de recursos diferenciados para as escolas, como meio de premiação por bons resultados, revela a crença de que se a competição no interior das redes de ensino induz a melhores resultados. O mesmo pressuposto está presente em iniciativas de incentivos monetários aos profissionais das escolas. A busca por melhores resultados pode levar a escola [ou, talvez, já esteja levando] a investir mais intensamente nos alunos julgados com maior potencial de obtenção de melhores pontuações nas provas externas, mesmo que isso resulte em iniquidades.

A partir dessa reflexão, infere-se que a educação é tida como produto a ser calculado e vendido, sendo as "políticas educacionais formuladas e implementadas sob os auspícios da classificação e seleção incorporam, consequentemente, a exclusão, como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação" (SOUSA, 2009). Acrescenta-se a isto a tendência a reduzir a noção de qualidade educacional ao desempenho de alunos em testes, os quais passaram a se constituir em um instrumento de controle do trabalho escolar e de fortalecimento da meritocracia. Sousa (2014)

Assim como Sousa (2014, p.408) acreditamos que:

> A avaliação educacional mantem intrínseca relação com uma dada concepção de qualidade da educação. Seja qual for o objeto de avaliação - alunos, currículo, profissionais, instituições, planos, políticas, entre outros – o delineamento adotado em sua implantação e o uso que se fizer de seus resultados expressam o projeto educacional e social que se tem por norte.

E deve-se considerar que a defesa da "qualidade" social da educação perpassa pela defesa do "[...] coletivo escolar como centro do processo avaliativo, se não quisermos desmobilizar o magistério submetendo-o a padronizações de conteúdo e método no interior das instituições" (FREITAS, 2016, p.135). Por isso a necessidade de se repensar as avaliações

em larga escala no Brasil, para que possam ser produtoras de significados, como mediadoras de práticas sociais que estão presentes em diferentes espaços (HALL, 1997); para isso, "precisam ser problematizadas, visando compreender que seus resultados podem dar informações importantes, mas que não são absolutas e, por isso, devem ser reunidos a outros elementos que impactam os resultados esperados para a melhoria dos processos educacionais". Rocha e Ferreira (2017, p.150)

Conforme Sousa (2014, p.410):

> a crença dos formuladores das políticas educacionais de que os testes têm se constituído em meio promissor da melhoria da qualidade do ensino. Ficam as questões: aplicar mais provas é uma resposta ou, melhor, é uma solução para aprimorar o desempenho dos estudantes nas provas? Ou, ainda, as avaliações em larga escala têm propiciado a melhoria da qualidade da educação?

Para que possam ocorrem mudanças significativas na educação escolar deve ocorrer a avaliação externa (das redes), a avaliação interna (dos alunos), e autoavaliação, da escola, mas é necessário que os números advindos de testes e informações sejam trabalhados, por meio de políticas públicas que vão além das educacionais, como busca por escolas mais humanas e menos capitalistas. Porque diante da ausência de uma cultura de avaliação consolidada "[...] não basta cuidar da qualidade técnica e metodológica do estudo; é necessário um esforço deliberado para promover a incorporação das informações de avaliação no ciclo de políticas públicas." Cotta (2001, p.108)

No entanto, Gatti (2007) aponta três aspectos que se mostram bem claramente na cena educacional do país e seus possíveis resultados: desconsideração pelas avaliações, descontinuidade de políticas, e, problemas intrínsecos às atividades de ensino nas escolas; os quais produzem como "resultados educacionais abaixo da crítica, nossa população desprovida de instrumentos básicos do conhecimento para construir uma vida melhor". (p.2) A autora também reflete que a divulgação e disseminação via imprensa dos resultados das avaliações realizadas é estrepitosa, pois limita-se a comparações duvidosas, ligeiramente divulgada e logo esquecida, já que a disseminação nas redes não é planejada e enfatizada, logo, "a forma com que se apresentam os resultados, de um lado não são de leitura fácil, e de outro, não contribui com elementos claros quanto aos aspectos de sequência didática e aspectos sócio-psico-pedagógicos relativos aos processos de ensino de crianças e jovens". (p.2)

Mas "a realidade brasileira reflete historicamente a exclusão social e educacional e, embora se anunciem que há vagas para "Todos", o mesmo não pode ser dito da qualidade de

ensino para "Todos". Cária e Oliveira (2015, p.37). De acordo com as autoras, o MEC afirma que a padronização de avaliação garante, de modo justo, o direito ao aprendizado para todos os alunos, no entanto, sabe-se que, em sala de aula, são inseridos alunos com as mais variadas características, dificuldades e potencialidades, sendo que essas diferenças desconsideradas nas avaliações. No entanto, Dias (2014, p.85) evidencia que:

> [...] as propostas de avaliação externa, implantadas pelo governo brasileiro através do MEC, seguem as experiências do modelo de produção toyotista e tem como ponto forte o gerenciamento eficiente, o que, além de resultar em maior volume de tarefas para o trabalhador docente, resulta em cobrança externa e interna, tais como responsabilização, medo, angústia, insegurança, cansaço mental e várias outras formas de sofrimento, que, para muitos estudiosos, levam ao adoecimento do trabalhador.

Sendo assim, "não basta ter um sistema de avaliação cuja preocupação é baseada no desempenho e cujas metas/objetivos não se constituam a qualidade da educação". Urel e Pereira (2014, p.165) pois um sistema de avaliação baseado no modelo toyotista tende a não comportar a diversidade do alunado da escola pública além de gerar responsabilidades excessivas aos profissionais da educação, principalmente aos professores.

Minhoto (2016) ao analisar o Sistema Nacional de Avaliação (SNA) utilizado no Brasil afirma:

> São processos uniformizados, centralizados e quantitativos, acompanhados de iniciativas recentes e mais pronunciadas que estimulam o uso dos resultados obtidos, buscando induzir mudanças no trabalho do professor e no cotidiano das instituições de ensino – tal como as plataformas *Devolutivas Pedagógicas* e *Sistema Provinha Brasil* –, o que tendencialmente produz a imobilidade e a padronização dos sistemas educacionais. (p.88)

Como salienta a autora, essas características contrapõem-se às prescrições da CF/88 referentes à gestão das relações entre os sistemas de ensino, já que sobressai como princípio constitucional o regime de colaboração entre os entes federados, assim, a avaliação em larga deveria ser realizada através de processos multiformes, descentralizados, cooperados, qualitativos e autônomos. Urel e Pereira (2014, p.165) reforçam estes argumentos ao dizer que "encontramos políticas educacionais que são implementadas de maneira inversa e que, em nossa concepção, não atendem às necessidades de um contexto precário de educação". Estas autoras verificam que há uma importância acentuada direcionada à consolidação de um sistema nacional de avaliação, mas que não há essa mesma preocupação na constituição de um currículo nacional que permita discussões acerca de concepções de aprendizagens que

possam enriquecer os processos de ensino-aprendizagem no contexto das relações pedagógicas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação em larga escala baseada em testes estandardizados, não condizem com um processo democrático e emancipatório de educação. Parecem estar muito mais à serviço de uma lógica excludente e classificatória, ao gosto do projeto de globalização hegemônica neoliberal. Superar este modelo impõe-se como condição inapelável para que o processo avaliativo, subsidie a tomada de decisões, na busca de maior qualidade educacional para todos e para todas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 9, p. 57-70, maio-ago. 2009.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Avaliações externas e seus efeitos.** 2015. Disponível em: https://www.ime.usp.br/caem/anais_mostra_2015/arquivos_auxiliares/mesas/Mesa3_Ocimar_Alavarse.pdf. Acesso em: nov. de 2017.

ALMEIDA, L.C. As escolas em suas condições concretas: as políticas de avaliação são apropriadas para avaliá-las? In: Silva, R.R.D. et al. **Políticas contemporâneas de escolarização no Brasil: uma agenda investigativa.** Curitiba: CRV, 2014a.

ALMEIDA, L.C. **Relação entre o desempenho e o entorno social em escolas municipais de Campinas: a voz dos sujeitos.** 2014. 326f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014b.
ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação da educação: por um sistema nacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 27-48, jan./jun. 2013.

BAUER, Adriana. Estudos sobre sistemas de avaliação Educacional no brasil: um retrato em preto e branco. **Revista @mbienteeducação**. 5(1): 7-31, jan/jun, 2012.

BOAS, Ivanilda Vilela Vilas**;** ALMEIDA, Luana Costa. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica como indicador de qualidade: ele reflete o trabalho desenvolvido? **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 22(3):441-455, set./dez., 2017.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. L. de. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n.2, p. 373-388, abr. jun., 2012.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Desafios para a educação escolar específica em contextos de políticas universalizantes**. Revista Grifos** - N. 41 – 2016.

CÁRIA, Neide Pena; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A GESTÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO. **Revista de Ciências Humanas - Educação** | FW | v. 16 | n. 26 | p. 22-40 | Jul. 2015.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. Mecanismos de regulação para a educação no brasil: contribuições para o debate. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n1. P. 168-189, 2017.

COELHO, M. I. D. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**. Ano 52. Número 4. Out-Dez 2001.

DIAS, Rúbia Mara Ribeiro. **IDEB, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari-MG**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Minas Gerais, 2014.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2007. 26 p. (Série Documental. Textos para Discussão, 26).
FLETCHER, P. **Propósitos da avaliação educacional**: **uma análise das alternativas**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, jan./jun.1995, nº 11, p.93-112.

FREITAS, L.C. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v.26, n.92, p.911-933, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016.

_____. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: III Seminário de Educação Brasileira e Simpósio PNE: Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional, 2011, São Paulo. **Anais...** Campinas: CEDES, 2011. Disponível em: <http://www.cedes.
unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf>. Acesso em: novembro de 2017.

GATTI, Bernardete A. **Avaliação e qualidade da educação**. Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf Acesso em: maio de 2018.
JÚNIOR, Raimundo Sérgio de Farias; REIS, Amanda Daniella Feitoza Guimarães. O ideb: a ocultação do fracasso escolar**? Revista COCAR**, Belém, V.11. N.21, p. 445 a 471 – Jan./Jul. 2017.

LIRA, Patrícia Rocha de Brito; SILVA, Andréia Ferreira da. Disseminação da cultura do desempenho na educação básica brasileira: a atuação do governo federal (1995-2012). **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, N° 1, p. 197 - 223, JAN/ABR 2018.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MÉLO, Silmara Cássia Barbosa; ARAGÃO, Wilson Honorato. Política de avaliação em larga escala: "educação para todos" ou exclusão em nome da "qualidade"? **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional,** v.21, n. esp.2, p. 1152-1164, nov. 2017.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de Avaliação da Educação Brasileira: limites e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais** v.10, N.19 | Janeiro–Junho de 2016 | PP. 77–90.

NETTO, Carla; CASTRO, Flavia da Silva; SOUSA, Isabela Mascarenhas A. de. Prova Brasil: o que este instrumento nacional de avaliação vem "provar"? **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v. 1, n. 1, jun. 2010.

NOSELLA, P. A atual política para educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. **Revista Faz Ciência**, Paraná, v. 12, n. 16, p. 37-56, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, R.P. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é Insuficiente: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. In: Bauer, A.; Gatti, B.A. (Org.). Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: **Insular,** 2013. v.2, p.87-100.

OLIVEIRA, Romualdo; ARAUJO, Gilda. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.28, abr. 2005.
ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; OLIVEIRA, Renata Leite de. Diferença e insubordinação criativa: negociando sentidos com a avaliação. **REnCiMa**, v. 8, n. 4, p. 91-105, 2017.

ROCHA, Paula Del Ponte; FERREIRA, Maira. Avaliação em larga escala e indicativos de qualidade na educação: como se processa essa relação? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 139-161, jan./mar. 2017.

SANTOS, L. L. Formação de professores na cultura do desempenho.
Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SILVA, Edina Pischaraka Itcak Dias da. **O IDEB enquanto referencial de pesquisa no âmbito acadêmico: usos e concepções.** Monografia apresentada como avaliação parcial no curso de Especialização em Políticas Educacionais, Setor de Educação, Núcleo de Política, Gestão e Financiamento da Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

SILVA, Luciana Leandro da; HYPOLITO, Álvaro Moreira; MACHADO, Antônio Berto. Repercussões da prova brasil nos currículos, práticas e subjetividades docentes em dois municípios brasileiros. **XI Seminário Internacional de LA REDESTRADO**. México, 2016.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

UREL, Ana Laura Jeremias; PEREIRA, Andréia da Silva. Qualidade da educação e índice de desempenho da educação básica: em busca de um currículo nacional. **Espaço Do Currículo**, v.7, n.1, p.156-168, Janeiro a Abril de 2014.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WERLE, F. O. C. Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo: Oikos, 2010.
YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Tradução de Daniel Jalil de Carvalho Dana. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti (Org.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 37-54.

A GESTÃO, DO ÂMBITO GERAL À EDUCAÇÃO SUPERIOR: APONTAMENTOS HISTÓRICOS

Renaldo Vieira de Souza[1]
Hildegard Susana Jung[2]
Sílvia Adriana Soares[3]
Eduardo Bugallo de Araújo[4]

Resumo: O tema da pesquisa gira em torno dos conceitos de gestão. O objetivo consiste em suscitar o debate sobre a evolução do conceito de gestão, desde um âmbito geral para então chegarmos à educação superior. Trata-se de um estudo teórico, de abordagem qualitativa, que recorreu à revisão de literatura para a coleta dos dados, os quais foram examinados à luz da Análise de Conteúdo. Os resultados apontam para a incorporação do conceito de gestão à educação, posto que a escola contemporânea se conecta a ele quando se trata da busca de resultados e de objetivos alcançados. No âmbito da Educação Superior, constatamos a impossibilidade de falarmos de um modelo único de universidade, uma vez que se apresenta uma sobreposição entre pública e privada, neoprofissional, heterônoma e competitiva. Neste contexto, o gestor educacional da atualidade deve gerenciar com responsabilidade, motivação, preocupando com a formação continuada de sua equipe, interagindo com a comunidade acadêmica, atualizando-se e compartilhando conhecimento. Concluímos que um bom gestor não fica preso a rotinas, ele busca conceitos modernos de gestão dentro do seu trabalho incentivando sempre os demais envolvidos.

Palavras-chave: Gestão educacional; Competências técnicas; Liderança; Gestão Universitária.

LA GESTIÓN, DESDE EL ÁMBITO GENERAL A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: APUNTES HISTÓRICOS

Resumen: El tema de la investigación se encuentra alrededor de los conceptos de gestión. El objetivo consiste en suscitar el debate sobre la evolución del concepto de gestión, desde un ámbito general para que lleguemos a la educación superior. Se trata de un estudio teórico, de abordaje cualitativo, que ha recorrido a la revisión de literatura para colectar los dados, los cuales han sido examinados a la luz del Análisis de Contenido. Los resultados señalan hacia la

[1] Doutorando em Educação na Universidade La Salle. Pró-reitor de Administração, professor e pesquisador nesta Universidade. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: renaldo.souza@unilasalle.edu.br.
[2] Doutora em Educação. Docente e pesquisadora na Universidade La Salle. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.
[3] Mestranda em Educação na Universidade La Salle. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: silvia.soares@unilasalle.edu.br.
[4] Doutorando em Educação na Universidade La Salle. Docente e Coordenador dos Cursos de Ciências Contábeis e Gestão de Recursos Humanos nesta Universidade. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: eduardo.araujo@unilasalle.edu.br.

incorporación del concepto de gestión a la educación, puesto que la escuela contemporánea se conecta a él cuando se trata de buscar resultados y objetivos. En el ámbito de la Educación Superior, constatamos la imposibilidad de hablar de un modelo único de universidad, puesto que se presenta una sobreposición entre pública y privada, neoprofesional, heterónoma y competitiva. En este contexto, el gestor educacional de la actualidad debe administrar con responsabilidad, motivación, preocupado con la formación continua de su equipo, interaccionando con la comunidad académica, actualizándose y compartiendo conocimiento. Concluimos que un buen gestor no se atrapa en rutinas, él busca conceptos modernos de gestión dentro de su trabajo incentivando siempre a los demás.

Palabras-clave: Gestión educacional; Competencias técnicas; Liderazgo; Gestión Universitaria.

1 INTRODUÇÃO

A palavra gestão, muito utilizada na atualidade, pode ser interpretada como o gerenciamento ou administração, existente em uma instituição, uma empresa, uma entidade social de pessoas, que requer o ato de ser gerida ou administrada. Para Falconi (2009), a gestão é uma parte das ciências humanas atrelada às pessoas, procurando manter a sinergia entre elas, a estrutura da empresa, o cuidado com os recursos existentes e a cultura organizacional.

Existe certa variedade de estilos de gestão, que dependem da organização, do meio envolvente e dos objetivos a atingir. Cabe lembrar que o estilo de gestão adotado por uma organização não deve ser sempre o mesmo, mas deve adaptar-se e renovar-se continuamente. A gestão considera a arte que requer um conhecimento vasto de distintos domínios e uma adequação constante de quem pensa, age e faz acontecer. Desta forma Lück (2011, p. 43) cita que "Gestão é o que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização a construir, pela ótica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem", possibilitando assim, uma visão ampla do trabalho realizado. Além do processo de administrar, a gestão se apoia em outros processos como o direito, a contabilidade, a economia, a psicologia, a matemática, a estatística, a sociologia, a tecnologia da informação e outras.

A gestão de pessoas é vista como parte essencial da gestão das organizações. Considerada pela sua complexidade, a gestão de pessoas exige dos seus gestores atenção especial para diferentes aspectos. Organizar a estrutura da empresa por processos e estabelecer planos e metas, são vitais para garantir estabilidade. Mas a preocupação maior

com os resultados é que vão fazer a diferença no desempenho das organizações (DRUCKER, 2006).

Em educação, por certo tempo, a administração tomou conta da forma de gerir a escola. A administração científica como a corrente administrativa iniciada por Taylor em 1911 enfatiza a administração das tarefas, isto é, focaliza a racionalização do trabalho operário, a padronização e o estabelecimento de princípios básicos de organização racional do trabalho. Um modelo que se propunha a ordenar as demandas nas organizações, controlando as produções e evidenciando os resultados. A escola, por estar em uma esfera de organização também empresarial, quando se trata da busca de resultados e de objetivos alcançados, conecta-se ao conceito com a mesma objetividade da administração.

Com os estudos mais primórdios de Taylor de 1911 e Fayol de 1916, começaram-se as discussões acerca dos termos da administração e gestão. Esses estudos evidenciaram que a escola seguia uma vertente que se preocupava apenas com objetivos e metas, tanto do lado do docente como do discente. Neste sentido, percebe-se também, a necessidade de lidar com o lado psicológico, afetivo e social. Considerando-se a necessidade de observar as questões de âmbito emocional, também presentes na escola, criou-se uma nova forma de gerir, chamada gestão, que considerou tanto o lado administrativo quanto o social.

Dito isso, a presente pesquisa tem como objetivo suscitar o debate sobre a evolução do conceito de gestão, desde um âmbito geral para então chegarmos à educação superior. Trata-se de um estudo teórico, de abordagem qualitativa, que recorreu à revisão de literatura para a coleta dos dados, os quais foram examinados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Desta maneira, após esta breve introdução, apresentamos um panorama geral sobre o conceito gestão e sua evolução histórica. Na sequência, o tópico seguinte traz a incorporação deste termo à educação, desdobrando-se na sua aplicação ao Ensino Superior. Fecham o estudo as considerações finais e as referências que embasaram a pesquisa.

2 GESTÃO EM UM SENTIDO AMPLO: A EVOLUÇÃO DO CONCEITO

Para Porter (2012), o desafio da gestão é variar atividades simultaneamente, manter as melhores práticas e, ainda, solidificar, esclarecer e aprimorar a posição ocupada com exclusividade pela empresa. Para Falconi (2009), o verdadeiro poder em gestão está na capacidade analítica e no conhecimento, aliados a uma liderança que faça acontecer. O conhecimento por si não cria valor. O valor é criado quando o conhecimento é utilizado na construção de planos de ação cuja execução é garantida pela liderança gestora.

Acreditamos intensamente no conhecimento e no bom uso deste como instrumento libertador das pessoas, das organizações e das sociedades. A gestão deve começar pela formação de pessoas preparadas e comprometidas. Contudo, para garantir resultados positivos na gestão, as atividades realizadas no dia a dia devem convergir com as estratégias na organização. Tornar efetivas estas atividades, é essencialmente necessário e desafiador. Porter destaca que:

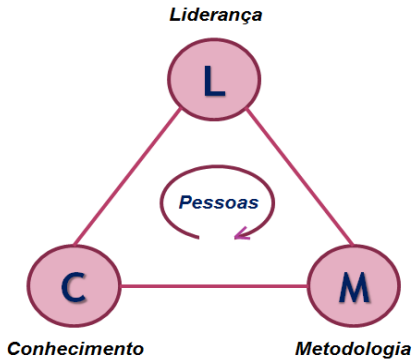
> Um erro equivalente, se não maior: as empresas podem mudar demais, e de maneiras erradas. Ter estratégia – fazer escolhas, definir limites – não afeta a capacidade de mudança. Na realidade, facilita o tipo certo de inovação. A continuidade aumenta a probabilidade de que todas as pessoas na organização entendam a estratégia corporativa e de que forma podem contribuir com ela. Geralmente leva anos, e não meses para se implantar com sucesso uma nova estratégia (PORTER, 2012, p.170).

Neste contexto, Drucker (2006) destaca que com as oportunidades estão conectadas às responsabilidades e competências de gestão. Cabe ao profissional apropriar-se do seu espaço, mudar o curso e manter-se atuante e produtivo durante sua vida profissional. O autor ainda reforça a necessidade do aperfeiçoamento constante, considerando que cada profissional deve ser o próprio responsável. Com isso, os profissionais podem dar maior contribuição e continuar empenhado durante a vida profissional. Como premissa deste gestor é saber quando e como mudar o trabalho e o processo. Este contexto reforça a necessidade da formação continuada em gestão. Nesta perspectiva, Porter afirma que:

> O esperado dos gestores é muito simples e, ao mesmo tempo muito difícil. Ele pede, apenas que esses profissionais mantenham uma linha de visão clara entre suas decisões e seus desempenhos. Ele se compromete a apresentar as estruturas básicas, uma teoria geral aplicável a todos os casos, mas o trabalho em questão é criativo e cada um tem de encontrar as respostas próprias e únicas (PORTER, 2012, p.193).

Na construção de saberes, habilidades e competências técnicas para a organização, observa-se que Porter, Drucker e Falconi pensam de maneira semelhante. Na figura 1 apresentamos um esquema básico para ilustrar os fatores críticos de gestão, apoiados nos conceitos de Falconi. Para este autor, "existem três fatores fundamentais para a obtenção de resultados em qualquer iniciativa humana: Liderança, conhecimento Técnico e Método. Seja em empresas, governos, escolas, hospitais, etc., estas três frentes devem ser constantemente cultivadas" (FALCONI, 2009, p. 13).

Figura 1 – Fatores críticos de gestão



Fonte: Adaptado pelos autores de Falconi (2009).

O mesmo autor (FALCONI, 2009) dá a conhecer os principais conceitos norteadores da gestão, como apresentamos no quadro 01.

Quadro 1 – Conceitos norteadores da Gestão

Fatores fundamentais do Gestor	Conceitos norteadores para atingir metas da gestão
Liderança	● A liderança orienta estrategicamente as equipes. ● Define metas e deve alocar os recursos necessários para atingi-las. ● Deve formar sua equipe de trabalho, através da seleção de pessoas com perfil adequado para cada uma das funções, capacitando-as, dando feedback contínuo e reconhecendo os sucessos alcançados. ● Deve inspirar e motivar sua equipe, servindo de modelo através da coerência entre o discurso e prática. ● Líderes efetivos "tocam corações e mentes das pessoas".
Conhecimento	● É necessário conhecimento técnico do processo com que trabalhamos. ● As pessoas precisam buscar o domínio pleno de seus processos "o saber profundo", com amplo conhecimento dos detalhes. ● Conhecer quais são as variáveis críticas e os indicadores chave de desempenho. ● Precisamos continuamente aprender mais sobre os processos com que trabalhamos. ● Manter uma atitude de curiosidade e "sede pelo saber".
Metodologia	● É necessária para aplicar de forma eficaz o conhecimento das pessoas, alinhar os esforços e organizar todos os recursos na busca por melhores resultados. ● Instrumentaliza as pessoas com conceitos, métodos e ferramentas de trabalho gerenciais que possibilitam aumentar a eficácia no trabalho. ● Precisamos do método para avançar com velocidade e de forma consistente. ● O método de gestão deve ser baseado no ciclo do PDCA.

Fonte: Adaptado pelos autores, 2018.

O próximo tópico está dedicado à gestão no contexto da educação. Neste sentido, observamos que este papel não se resume meramente a uma função administrativa, como segue.

3 A GESTÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

Segundo Lück (2011, p. 16), "é do gestor a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido", desta forma, "controlando todos os recursos para tal". Nesse sentido, fica claro que um bom gestor acolhe suas responsabilidades e faz planejar e executar suas atividades de forma a concretizar suas metas dentro da instituição em que atua.

Vale ressaltar que esse gestor, mesmo possuindo experiência e qualificação na área de gestão, é necessário ainda recorrer à formação continuada:

> [...] o termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticas destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

No decorrer da história até recentemente, a educação deu grande ênfase às questões administrativas. Entretanto, com a dinâmica transformação e modificação do mundo, o tema administração e gestão vêm ganhando foco na definição de papéis. Verifica-se que, de modo equivocado, o termo gestão tem sido muitas vezes utilizado como se correspondesse a simples substituição ao termo administração e "essa situação é observada em trabalhos que apresentam as mesmas concepções e enfoques convencionais da administração sob a denominação de gestão" (LÜCK, 2011, p. 48). Logo, devemos considerar que hoje, as organizações escolares estão voltadas às necessidades humanas. Estas necessidades se refletem através do ato de pensar, de refletir e de conhecer, havendo assim a necessidade de uma transformação realista e concreta da administração em uma gestão sólida, que visa o conhecimento. Dentre esse pensamento Vieira e Carvalho (2003, p. 39) afirmam:

> No início do século passado, o modelo de administração científica consolidou-se nas organizações escolares há décadas e atualmente ainda continua a ser dominante, muito embora ser considerado uma forma de gestão ultrapassada para a maioria das organizações voltadas para o trabalho conhecimento.

Apesar de existir uma gestão escolar voltada ao conhecimento, ainda se esbarra nas vivências da administração em gestão escolar, tendo, por muitas vezes, sentidos dúbios ou distintos, dependendo da forma que a escola é gerida. É importante ressaltar que:

> [...] supera-se o enfoque de administração e constrói-se o de gestão mediante alguns avanços, que marcam a transformação da otica limitada sendo da optica fragmentada para optica organizada pela visão de conjunto, da limitação de responsabilidade para sua expansão, da centralização da autoridade para sua descentralização, da ação episódica por eventos para processo dinâmico, contínuo e global, da burocratização e hierarquização para coordenação e horizontalização e por fim a ação individual para a coletiva (LÜCK, 2011, p. 66).

Considerando as afirmações dos autores, é importante observar a visão e conscientização sobre o sentido da gestão. Deste modo Bordignon e Gracindo afirmam:

> Os termos "gestão da educação" e "administração da educação" são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes, gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa, outras vezes apresenta-se como sinônimo de gerência numa conotação neotecnicista dessa prática e, em muitos outros momentos, gestão aparece como uma "nova" alternativa para o processo político-administrativo da educação. Entendesse por gestão da educação o processo político administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 147).

Considerando a gestão neste contexto, pode-se definir que gestão escolar é a forma de gerir a produção de vivências em que tudo é conhecimento e inovação para conduzir os processos e objetivos do ambiente escolar. Com isto, vale lembrar que administração perde o poder de centralizar ou fragmentar os resultados ou a busca deles. Para contribuir com esse pensamento, Nóbrega (2004) cita que a:

> Gestão é a disciplina que torna produtivo os "saberes" de vários campos do conhecimento. É por meio dela que as outras inovações produzem seus efeitos. Gestão começa com uma forma de mentalizar o mundo. Sempre que temos de tomar iniciativas para gerar um resultado precisamos de gestão (NÓBREGA, 2004, p. 15).

Evidencia-se com o pensamento de Nóbrega (2004), que a gestão é o ponto essencial para concretizar e efetivar os objetivos na escola, pois traz possibilidades, por meio da inovação, para alcançar o sucesso. Portanto, com a gestão sendo o caminho para o sucesso, a administração deve tomar novos estilos perante a atualidade e as próprias raízes de sua estrutura. Hora (2007) nos contempla citando que:

> A administração da educação, entendida como o conjunto de decisões de interesse da vida escolar, necessita tomar uma nova feição, no sentido da supressão dos

> processos centralizadores, fragmentados, burocráticos que acabam por reforçar o controle do capitalismo, e partir para decisões embasadas na articulação dos interesses e das concepções diferenciadas dos diversos segmentos sociais (HORA, 2007, p. 20).

De tal modo, fica evidente que a gestão em forma de trabalho voltado para o conhecimento, apresenta-se como a forma mais adequada para atingir as necessidades no âmbito educacional, deixando de restringir-se a forma administrativa. Mesmo que em alguns momentos, ainda se ouve e se vê gestões voltadas para administração focada no intuito do capitalismo, que faz perder o sentido de inovação e conhecimento dentro da escola.

É válido "ressaltar, ainda, que a gestão não se propõe a depreciar ou invalidar a importância da administração, mas, sim, a superar as limitações de enfoque fragmentado, simplificado e reduzido" (LÜCK, 2011, p. 53). O que leva à busca de novas soluções e caminhos a desenvolver e superar na escola, o que possibilita dar mais subsídios e estrutura para uma escola renovada.

Reconhecendo a importância social da escola que, na sociedade moderna, tornou-se "um organismo altamente complexo" (RIBEIRO, 1952, p. 39), esse outro autor mostra-se extremamente convencido da relevância da função dessa instituição na realização de uma política e de uma filosofia da educação. Neste sentido, enfatiza a necessidade de que tal função mereça o cuidado à altura de sua importância, para realizar-se o mais plenamente possível. É nesse contexto que a administração escolar, como mediação para a realização desse desiderato, se apresenta como uma questão de primeira grandeza. A esse respeito, Ribeiro segue a trilha teórica de A. Carneiro Leão que, já em 1939, no prefácio da primeira edição de sua obra Introdução à administração escolar, afirmava que "nenhum problema escolar sobrepuja em importância o problema de administração" (LEÃO, 1953, p. 13).

Portanto, na concepção de Ribeiro, a condição de mediação de toda administração: no que diz respeito especificamente à administração escolar, ele afirma que esta "é um instrumento para a realização dos objetivos da educação" (RIBEIRO, 1952, p. 105). Essa visão de administração reside no fato de que ela encerra aquilo que há de mais geral e abstrato num conceito rigoroso de administração, ou seja, o seu caráter mediador para atingir objetivos. Por isso que o conceito de administração pode ser sintetizado como "a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados" (PARO, 1986, p. 18).

Na visão de Ribeiro também se pode encontrar a raiz do possível paradoxo que estamos tentando explicitar. O primeiro termo desse paradoxo se apresenta na convicção do autor de que a administração escolar, para bem realizar-se, deve fundamentar-se nos estudos

de administração geral. Isso está claro no Ensaio de uma teoria de administração escolar, em que ele pondera que:

> O Estado e as empresas privadas encontraram nos estudos de administração os elementos para remover suas dificuldades decorrentes do "progresso" social e a escola não precisou mais do que inspirar-se neles para resolver as suas. Acresce ainda que, sendo evidente a semelhança dos fatores que criam a necessidade dos estudos de administração pública ou privada, a escola teve apenas de adaptá-los a sua realidade. Assim, a Administração Escolar encontra seu último fundamento nos estudos gerais de administração (RIBEIRO, 1952, p. 78).

Mais adiante, na mesma obra, ele declara expressamente: "A Administração Escolar é uma das aplicações da administração geral; naquela como nesta os aspectos, tipos, processos, meios e objetivos são semelhantes" (RIBEIRO, 1952, p. 113).

O segundo termo do paradoxo configura-se na concepção de educação que Ribeiro apresenta e, portanto, do tipo de objetivo escolar cuja mediação cumpre à administração escolar propiciar. Ao expressar sua concepção de educação, ele declara:

> No estado em que encontramos atualmente a teoria da educação, sentimo-nos obrigados a considerar o verbo "educar" como rigorosamente pronominal. O exato, pois, a nosso ver, é o "educar-se": "eu me educo"; "nós nos educamos". Realmente, o fenômeno da educação, em si mesmo, é puramente individual e psíquico [Lourenço Filho, Introdução ao estudo da escola nova], porque, ou o próprio indivíduo organiza e reorganiza suas experiências [John Dewey, Democracia e educação], ou ninguém poderá fazê-lo por ele. O fenômeno puro da educação é, portanto, a autoeducação, quer para as experiências bióticas, quer para as psíquicas, quer para as sociais (RIBEIRO, 1952, p. 14).

É fácil deduzir, dessa declaração, uma concepção de educação como formação do ser humano em sua integralidade de sujeito, de ser de vontade, autor de sua história, incompatível, portanto, com qualquer metodologia de ensino ou qualquer pedagogia que não leve em conta esse caráter ou que favoreça uma relação de dominação. Certamente, a administração escolar, como mediação para a realização dessa pedagogia e para a consecução dos objetivos que tal concepção de educação pressupõe, não pode contrariar tais fins e tais princípios pedagógicos, senão deixará de ser mediação, fazendo-se, em vez disso, obstáculo.

3.1 A Gestão no âmbito da Educação Superior

3.2

Ainda que jamais se tenha firmado no país um modelo típico de universidade brasileira, podemos dizer que a cada época ela se apresentou com muitos traços de algum modelo ideal ou idealizado dentre os predominantes nos países centrais. Hoje, entretanto,

talvez seja mais seguro dizer que ocorre uma contraditória superposição de modelos universitários, e, ao mesmo tempo, o trânsito para uma universidade pública e privada, neoprofissional, heterônoma e competitiva.

O diagnóstico do subsistema de educação superior no Brasil e das mudanças por que passou na última década mostra a pertinência de tal suspeita. Este suposto pode adquirir neste estudo, a condição de hipótese de trabalho para compreender não apenas a trajetória recente da organização do subsistema no país, mas também, sua atual configuração que se fundamenta em específicas concepções de universidade. Concepções estas, ancoradas em conceitos e teses a respeito da capacidade de observação do todo, do valor agregado do conhecimento, do papel do Estado e do mercado na alocação de recursos no campo dos direitos da cidadania ou dos serviços sociais.

Conforme Colombo (2013), a gestão universitária deve ser entendida por todos colaboradores de uma IES, em especial as privadas, como as diretrizes e desafios de diferentes naturezas, tendo em vista o atendimento aos processos preconizados e avaliados pelo MEC, no sentido de garantir os requisitos legais e obrigatórios para uma gestão de excelência. De acordo com Braga e Monteiro (2005), gestão é um processo pragmático, no qual o que interessa é o resultado e não o esforço. Dentro dessa afirmação, pode-se refletir sobre como encarar a gestão, do ponto de vista estratégico, onde existe a necessidade de uma cumplicidade maior com os resultados frente aos desafios de gerir a instituição como um negócio que dê retorno, mesmo que para garantir a sustentabilidade operacional e financeira. Desta forma há que se desenvolver aprendizados contínuos das pessoas que lideram e são responsáveis pelas decisões, encarando a gestão como ciência onde se busca o entendimento das circunstâncias e de adoção de ações voltadas a estas circunstâncias. Ainda conforme Braga e Monteiro (2005), gestão é a busca de critérios para a tomada de decisão com base em evidência empírica e no seu valor preditivo. Assim como em várias esferas da vida, em gestão, a experiência vivida, sem necessidade da confirmação científica, se dá pelo aprendizado com aquilo que na prática se observa dos fatos ocorridos e seus resultados obtidos.

Para garantir que as decisões sejam o mais assertivas possíveis, faz-se necessário refletir sobre a relação existente entre a gestão e a tomada de decisões. Conforme Braga e Monteiro (2005, p. 150), o conceito de gestão estratégica, "é um processo administrativo que visa dotar a instituição da capacidade de antecipar novas mudanças e ajustar as estratégias vigentes com a necessária velocidade e efetividade sempre que for necessário".

No que diz respeito à estrutura organizacional, a forma com que se define esta estrutura organizacional se torna eficaz visando melhores performances no processo de gestão. De acordo com a afirmação de Tachizawa (2006), normalmente prevalece numa instituição de ensino à estrutura tradicional do tipo verticalizada e funcional.

Conforme Colombo (2013), a gestão universitária apresenta desafios de diferentes naturezas, em especial para as IES privadas. Pois nesses casos, além de submeter às avaliações do MEC, há que lidar com outros processos e seus consequentes problemas, tais como o aumento da concorrência, a evasão de alunos, as dificuldades de contratação de professores, a inadimplência, entre outros.

Dentro de um cenário desafiador, faz-se necessário que as instituições reflitam, principalmente, sobre o profissional que elas estão formando. As IES brasileiras, diante da dinâmica de mudanças contínuas, precisam rever seus processos e documentos institucionais, como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Plano Estratégico (PE) e seu posicionamento no segmento do Ensino Superior, alinhados aos princípios institucionais de qualidade e excelência nos seus processos fundamentais.

Deste modo e considerando o negócio de ensino, a IES deve ser vista como um conjunto de partes em constante interação, compondo um todo orientado para determinados fins, em contínua relação de interdependência com o ambiente externo. Neste sentido, há que se ter a visão do todo em uma centralidade que tem no estudante o foco e, como maior motivação, a formação de profissionais competentes e inovadores, aptos a enfrentar os desafios de um futuro incerto, mas compreensível (COLOMBO, 2013).

Segundo a proposição de Tachizawa (2006), o modelo de gestão deve estabelecer uma compreensão dos processos sistêmicos como um todo, isto é, desenvolver a visão sistêmica por meio de instrumentos básicos adotados pela instituição visando à solução de problemas organizacionais, baseada na configuração da estrutura organizacional estabelecida. Para isso é essencial o desdobramento da estrutura organizacional por áreas e responsabilidades para que, a partir dos processos, sejam identificadas as atividades fins e de suporte para que produzam resultados aos produtos e serviços, controlados por indicadores com seus respectivos responsáveis em todos os níveis da instituição.

Dentro deste enfoque, a definição das ferramentas de gestão alinhadas à missão, visão e objetivos institucionais são fatores essenciais para o bom desempenho da instituição. É com base nesta definição estratégica que a escolha e a adoção ao modelo de gestão devem ser conduzidas de forma que venha a contribuir significativamente para assegurar estabilidade dos processos e sustentabilidade organizacional. Entende-se por sustentabilidade a forma que

as organizações definem um conjunto de práticas, onde procuram demonstrar o seu respeito e a sua preocupação com as condições do ambiente e da sociedade onde estão inseridas.

Após entendida a gestão estratégica de uma IES, outros elementos e conceitos se fazem necessários para que a gestão esteja sustentada em uma sistemática de planejamento e execução das suas ações alinhadas à sustentabilidade institucional. Dentro desta premissa a recomendação é desenvolver nas pessoas o pensamento estratégico que conforme seus princípios vão contribuir para que a liderança exerça a gestão com maior profissionalismo e segurança, alinhados aos propósitos institucionais.

Segundo Braga e Monteiro (2005), menos de 20% das IES privadas brasileiras elaboram o seu planejamento estratégico. Em decorrência disso, ocorre a falta de objetivos e metas definidas com clareza, ou estabelecidas de forma confusa e inconsistente com a missão da IES. Neste sentido, é percebido o quão carente são estas instituições no uso de métodos e técnicas de planejamento e gestão estratégica, deixando lacunas quanto à necessidade de aplicação do planejamento em função da atual dinâmica do mercado de educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de gestão evoluiu e foi incorporado a outros segmentos fora da empresa, entre eles, as instituições escolares, o que inclui as universidades. O conceito de gestão serve à educação, na medida em que a escola contemporânea se conecta a ele quando se trata da busca de resultados e de objetivos a serem alcançados. Seja em busca do alcance de resultados frente aos rankings educacionais nacionais e internacionais, como a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Exame Nacional de Cursos (Enade), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), entre outros, a educação contemporânea trabalha com o alcance de metas.

No âmbito da Educação Superior, não é mais possível falar de modelos. Seja no sentido da orientação com relação à sua finalidade (o humboldtiano, voltado à pesquisa, ou o napoleônico à formação profissional), seja desde o aspecto de sua sustentabilidade (pública ou privada). O que se apresenta na atualidade consiste em uma sobreposição entre pública e privada, neoprofissional, heterônoma e competitiva.

Neste contexto, o gestor educacional da atualidade deve gerenciar com responsabilidade e motivação, preocupando-se com a formação continuada de sua equipe, interagindo com a comunidade acadêmica, atualizando-se e compartilhando conhecimento.

Um bom gestor não fica preso a rotinas, ele busca conceitos modernos de gestão dentro do seu trabalho incentivando sempre os demais envolvidos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BORDIGNON, G.; GRANCINDO, R. V. **Gestão da educação**: impasses, perspectiva e compromissos, São Paulo: Cortez, 2001.

BRAGA, R.; MONTEIRO, C. A. **Planejamento estratégico sistêmico para instituições de ensino**. São Paulo: Hoper. 2005.

COLOMBO, Sonia Simões. **Gestão Universitária:** os caminhos para a excelência. Editora Penso, 2013.

DRUCKER, Ferdinand P. **Introdução à administração**. 3. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

FALCONI, Vicente. **O verdadeiro Poder**: Práticas de gestão que conduzem a resultados revolucionários. Minas Gerais: INDG, 2009.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática da escola**: artes e ofícios da participação coletiva. 14ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

LEÃO, A.C. **Introdução à administração escolar**: para as escolas de professores dos institutos de educação, universidades e faculdades de filosofia, ciências e letras. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1953.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: Teoria e pratica. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004

LÜCK, Heloisa. **Gestão Educacional uma questão paradigmática**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NÓBREGA, Clemente. **A ciência da Gestão**. 2. ed. Rio de Janeiro: SENAC, 2004.

PORTER, Douglas R. **Managing growth in America's communities**. Island Press, 2012.

RIBEIRO, J.Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: FFCL/USP, 1952. (Administração escolar e educação comparada; boletim 158).

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Gestão de Instituições de Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2006.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; CARVALHO, Cristina Amélia. **Organizações, instituições e poder no Brasil**. FGV Editora, 2003.

"ESCOLA SEM PARTIDO": REFLETINDO SOBRE UMA (IM)POSSÍVEL IMPLEMENTAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Rômulo Menegas[1]
Márcia Fabris[2]

Resumo: Este artigo propõe-se a problematizar e analisar os aspectos da (im)possível implementação do Programa "Escola sem Partido" no sistema de educação do Brasil, a partir de medidas autoritárias e controladoras contra o trabalho docente. O presente estudo, de cunho bibliográfico e documental, faz uma análise crítica-reflexiva sobre o contexto atual conservador e de algumas das políticas públicas educacionais, almejando desconstruir seus discursos e conscientizar a sociedade. O assunto abordado aqui é de suma relevância para a classe docente, que atualmente sofre com a maximização da desvalorização profissional e se vê na eminência de uma possível aprovação desta ideia.
Palavras-chave: Escola sem Partido, Políticas Públicas. Controle. Trabalho Docente.

"SCHOOL WITH NO PARTY": REFLECTING ON (IM)POSSIBLE IMPLEMENTATION IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL CONTEXT.

Abstract: This article proposes to problematize and analyze the aspects of (im)possible implementation of the "School with no Party" Program in the education system, based on authoritarian and controlling measures against the teaching work. This study, based on bibliographical and documentary, makes a critical-reflexive analysis on the current conservative context and some of the public educational policies, aiming to deconstruct their discourses and make society aware. The subject addressed here is of great relevance to the teaching class, which currently suffers from the maximization of professional devaluation and is it seen in the eminence of a possible approval of this idea.
Keywords: School with no Party. Public Policies. Control. Teaching Work.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a problematizar e analisar os aspectos da (im)possível implementação do Programa Escola sem Partido no sistema de educação do Brasil. Esse programa tenta se instituir a partir de medidas políticas, legislativas e autoritárias contra o

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim/RS. Professor da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e da rede municipal de ensino de Cruzaltense/RS. Licenciatura Plena em Educação Física – FADEP, Pato Branco/PR. E-mail: romulomenegas@hotmail.com.
[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim/RS. Professora da rede municipal de ensino de Erechim e Gaurama. Licenciada em Letras – URI campus Erechim/RS. E-mail: marciaafabris@gmail.com.

trabalho docente e sociedade, vindo a constar em diversos anteprojetos que tramitam nas esferas Nacional, Estaduais e Municipais pelo país. Esta é uma discussão atual e relevante no ambiente educacional, devido as suas consequências absurdas e inapropriados às funções do professor.

A temática surgiu pela indagação sobre a atual conjuntura política que o Brasil encontra-se, pela necessidade de esclarecer os conteúdos e consequências do Programa Escola sem Partido aos demais professores, à sociedade em geral, por objetivar fortalecer suas discussões no campo acadêmico e científico, por este estar, em formato de Projeto de Lei, na eminência de aprovação em alguns lugares (Estados, Municípios e Congresso Nacional), pela situação em que o país se coloca e por ser um tema polêmico que fere com a identidade docente.

O presente estudo, de cunho bibliográfico e documental, busca fazer uma análise crítica-reflexiva sobre o contexto das políticas públicas educacionais relacionadas ao Programa Escola sem Partido, dentre elas a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular e a Medida Provisória do Ensino Médio, bem como sobre sua possível implementação no cenário brasileiro. Almeja-se descontruir seus discursos e procura conscientizar as pessoas e o sistema a tornar o Projeto de Lei, impossível de ser implementado, demonstrando como isso afetará a educação como um todo e, mais especificamente, o trabalho docente.

O artigo está ancorado em teóricos e em documentos que discutem a perspectiva educacional e suas implicações estão voltadas à temática em evidência. Pode-se compreender e vislumbrar ao longo deste, a contextualização do momento em que vivemos, o aprofundamento e entendimento sobre o Programa Escola sem Partido, algumas demandas políticas que se relacionam ao assunto e também, as tentativas de controle do trabalho docente.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MOMENTO EM QUE VIVEMOS

É com Gaudêncio Frigotto que iniciamos falando sobre esse contexto capitalista que nosso país se põe, frente a uma colonização avassaladora e escravocrata, que como consequência, produziu uma sociedade burguesa, injusta, violenta e desigual, que "sempre foi antinação, antipovo, antidireito universal à escola pública. Uma burguesia sempre associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital" (2017, p. 20).

Não bastasse tudo o que nos assola em termos educacionais desde o processo de colonização, passamos pelo liberalismo, e a partir da década de 80 somos induzidos a pensar numa lógica neoliberal, sistema onde "a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição", ou seja, o governo potencializa a competição para que todos os indivíduos possam fazer parte do jogo econômico (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189). Os mesmos autores, afirmam que nessa lógica competitiva e neoliberal da sociedade contemporânea, a liberdade também transforma-se em um objeto de consumo influenciada pelo consumismo, inovação e concorrência.

A sociedade de consumidores no mundo capitalista, vive em uma cultura da instantaneidade, a produção gera produtos descartáveis e o futuro torna-se imprevisível (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009). Arrisca-se dizer, que a educação também passa, nas entrelinhas, a ser apenas um contingente descartável, os professores passam a ser descartáveis por um governo dominante. Com esse pensamento a educação não gera conhecimento a longo prazo, somente a curto prazo, essa instantaneidade evapora junto com qualquer tentativa de a classe dominada reagir e sair da alienação miserável.

As instituições escolares ficam à mercê da competição, porque através dela, concorrem para terem o melhor índice de escolarização, a melhor pontuação nas avaliações externas, a melhor imagem, o maior número de verbas, enfim, esquecendo de ampliar a qualidade de seus atores, a qualidade de seus professores e alunos como sujeitos, deles superarem o pensamento capitalista, voraz, competitivo e hegemônico.

Seguindo este pensamento, Saraiva e Veiga-Neto (2009) dizem que é necessário repensar o trabalho docente devido a sua crescente desprofissionalização, flexibilização, sua desqualificação, marginalização social e salarial, seu esvaziamento político e enfraquecimento sindical.

Segundo Tardif e Lessard (2012), a educação começa a ser encarada como um instrumento de emancipação coletiva somente a partir do século XVIII, onde os professores começam a ter a função de instruir o povo e formar cidadãos através do conhecimento. E os mesmos autores dizem também que:

> Nos séculos XIX e XX é o poder público que retomará por conta própria esse discurso investindo massivamente no campo educativo e tratando os professores como um corpo do Estado destinado a prestar serviços à nação. Mais uma vez, a obediência revela-se a chave-mestra do trabalho docente, embora ele mude de sentido: já não basta obedecer a regras cegas, mecânicas, mas trata-se de compreendê-las e interiorizá-las como cidadãos responsáveis. Desde então, os professores são considerados agentes sociais investidos de uma multidão de missões,

> variáveis segundo as ideologias e os contextos políticos e econômicos vigentes (p. 36, 2012).

Conforme o contexto, com o que nos está posto hoje perversamente, o professor continuará se tornando apenas um reprodutor do conhecimento estruturado pelo poder e executador de tarefas técnicas, sem autonomia, com menos resistência de classe, acomodado e sem postura.

> Os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o status de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas como base numa lógica burocrática "top and down". Pessoalmente, não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso. A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político. (TARDIF, p. 243, 2012).

Esse mundo de incertezas, face à obediência e alienação, subordinação aos poderes maiores e ao tecnicismo implica na mudança da função docente. A ideologia da neutralidade e o papel de instrução por parte dos professores, segundo Frigotto (2017), privatiza o pensamento e serve apenas à classe detentora do capital, com o objetivo de manter seus privilégios e impede a luta pelos direitos elementares.

Libâneio (2012), ressalta que devido a pensar somente a educação em modelos capitalistas, servindo a lógica de mercado, impõem-se os baixos salários, demonstrando que os professores requerem apenas necessidades mínimas de conhecimento e aprendizagem para ministrarem suas aulas, e que podem sobreviver apenas com os livros didáticos, tornando o ensino tecnicista.

3 O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO

Associa-se a tudo isso visto anteriormente, a criação de um Projeto de Lei (PL) que tramita por aprovação em alguns Estados e Municípios do Brasil – inclusive no Congresso Nacional[3].

O Escola sem Partido é um movimento de um grupo de pessoas que diz representar pais e estudantes. Este movimento elaborou o Programa Escola sem Partido, que é um conjunto de medidas previsto num anteprojeto de lei, que em nível nacional possui a intenção de inseri-lo nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

[3] A proposta tramita na Câmara dos Deputados com o PL nº 867/2015. Recentemente, a proposta PLS nº 193/2016 foi arquivada, sendo retirada do Senado Federal pelo próprio autor, o Senador Magno Malta.

Este movimento surgiu em 2004, através do procurador da Justiça de São Paulo e ex-assessor no STF (Supremo Tribunal Federal), Miguel Nagib, como reação da instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos, partidários e eleitorais.[4]

Em 2014 o grupo criou uma associação civil com o objetivo de acompanhar a defesa legislativa da proposta, ganhando força quando o Deputado Flávio Bolsonaro procurou Miguel Nagib, para que escrevesse um projeto de lei baseado em suas ideias, e foi aí que nasceu o PL nº 2974/2014, apresentado na Assembleia Legislativa Estadual do Rio de Janeiro. Rapidamente, o vereador do Rio de Janeiro Carlos Bolsonaro (irmão de Flávio), propõe o PL nº 867/2014 na Assembleia Legislativa Municipal, com conteúdo praticamente igual ao PL nº 2974/2014.[5]

A partir daí, projetos similares foram apresentados à várias casas legislativas Brasil à fora, nas esferas municipais, estaduais e federal.

Este movimento possui algumas estratégias para difundir suas propostas, que encontram-se principalmente em sites, blogues e redes sociais. Os sites que mais se destacam são: www.escolasempartido.org e www.programaescolasempartido.org, ambos detalham ações a favor de suas ideias, explicam as consequências e motivos da implantação e incentivam políticos a aderirem o anteprojeto de lei e encaminharem as suas casas legislativas. Estes sites, coletam denúncias de pais e estudantes que sintam-se lesados moral e ideologicamente por professores no ambiente educacional.

Em nível nacional, o Senador e Pastor Magno Malta do PR (Partido da República) apresentou o Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 193/2016 e o Deputado Izalci Lucas Ferreira do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), autor do Projeto de Lei nº 867/2015 na Câmara dos Deputados. No estado de Alagoas, o Deputado Ronaldo Medeiros do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) instituiu o programa.[6]

Pelo menos 11 Estados brasileiros já receberam projetos legislativos referente ao Escola sem Partido, um deles é o Estado do Rio Grande do Sul que possui o PL nº 190/2015 (ILHA, 2016).

Em várias cidades brasileiras tramitam projetos similares, porém, o único município que o programa já virou realidade é Santa Cruz do Monte Castelo, situado no Estado do

[4] Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 09 Dez. 2016.
[5] Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/especialistas-desconstroem-os-5-principais-argumentos-escola-sem-partido/>. Acesso em: 17 Fev. 2017.
[6] Ressalta-se que a aprovação ocorrida no Estado de Alagoas foi barrada pela Advocacia Geral da União (AGU), que alegou inconstitucionalidade.

Paraná. O projeto foi aprovado em 2014 pela câmara municipal e implementado em 2016.[7] O Projeto de Lei Complementar nº 0002/2014, sob autoria do Vereador Armando Meira Garcia (PMDB), foi aprovado por unanimidade pelos vereadores deste município.[8] Portanto, percebe-se que o perfil político dessas autorias está ligado aos partidos de direita, com laços e afinidades às instituições religiosas.

O Escola sem Partido, segundo Penna (2017), foi denunciado à Organização das Nações Unidas (ONU)[9] pelo Instituto de Desenvolvimento de Direitos Humanos como ameaça aos direitos humanos. O mesmo autor, acredita que este projeto de lei impacta sobre a ética profissional do professor, quando não o inclui em nenhum momento nos debates, seja na tramitação ou em forma de audiências públicas, tornando-se ilegítimo sobre seu ponto de vista.

Uma das afrontas contra a escola democrática é o "Programa Escola Sem Partido", no qual defende que os professores não são educadores, não leva em conta a realidade e os valores

dos alunos, afirma que os professores doutrinam ideologicamente os alunos, ou seja, destrói totalmente o sentido pedagógico da educação, e chega a dizer que não existe liberdade de expressão no exercício docente (PENNA, 2016).

O Programa Escola sem Partido assume um contingente conservador, evita o pensamento crítico, quer uma escola neutra, proíbe funções e tira a autonomia do professor, não discutindo cidadania e traz outros vários absurdos em seu conteúdo, incluindo a questão de gênero e religião.

Frigotto nos faz pensar sobre isso, dizendo que:

> O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados (2017, p. 29).

4 OUTRAS DEMANDAS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ASSOCIADAS AO "ESCOLA SEM PARTIDO"

[7] Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-unica-cidade-a-adotar-o-escola-sem-partido>. Acesso em: 17 Abr. 2017.
[8] Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 17 Abr. 2017.
[9] A própria ONU, já encaminhou uma carta em resposta ao governo brasileiro sobre a questão, tratando como uma afronta aos direitos humanos da sociedade e dos professores.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 é claro ao abordar: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já o artigo 206 estabelece: pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Ou seja, o PL interpreta e distorce equivocadamente a nossa constituição. Portanto, queremos destacar algumas questões cruciais relacionando o Escola sem Partido com a CF: como ficaria a liberdade de ensinar, a figura e as funções do professor, o sentido pedagógico da educação, o preparo para o exercício de cidadania, o diálogo com a realidade do aluno e a discussão de valores dos mesmos a partir deste Projeto de Lei em relação à Constituição Federal?

Como princípios e fins da Educação Nacional, no art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) também encontramos que a "Educação, dever da Família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, prepara para o exercício da cidadania", que é novamente citado no art. 22. No art. 3º a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas é enfático, bem como as incumbências dos docentes no art. 13. O art. 26 fala sobre o currículo e trata sobre a questão de respeitar as características regionais e locais e da obrigatoriedade de contemplação nos currículos escolares, a realidade social e política (BRASIL, 1996).

No momento histórico em que vivemos, há uma demanda de políticas públicas autoritárias de maior controle do trabalho do professor. Assim, temos, o que diz respeito às decisões do governo que incidem no ambiente escolar, envolvendo questões como matriz curricular, gestão escolar, valorização profissional, formação docente, etc. e ressalta-se, que nesse contexto, as políticas educacionais acompanharam o desenvolvimento do capitalismo resguardando um caráter reprodutivo (OLIVEIRA, 2010). Sobre esse caráter, destaca-se algumas dessas políticas que iremos compreender, como a Base Nacional Comum Curricular, a Medida Provisória do Ensino Médio, além do próprio Programa Escola sem Partido, que é estudado no decorrer do texto.

Partimos do princípio de compreender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como integradora da Política Nacional de Educação Básica e como

> os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições do conhecimento

> científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício de cidadania; nos movimentos sociais (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 31).

A BNCC apresenta "Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento" para orientar os currículos nas etapas educacionais. E como o próprio documento aborda, "A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro". Ela tem caráter normativo e é referência para as escolas elaborarem seus currículos (BRASIL, 2016).

O documento, através do Ministério da Educação (MEC), diz que é para nortear um projeto de nação com formação humana integral e social (BRASIL, 2016). Será mesmo possível constituir um avanço na construção da qualidade educacional sem sequer os professores terem autonomia para elaborar conteúdos conforme a realidade regional e local de cada contexto escolar onde estão situados?

O MEC aponta a BNCC como construída em caráter participativo (BRASIL, 2016), mas entende-se esta "construção" como algo induzido e imposto no próprio processo de participação. Não ficando clara a possibilidade de alteração de itens do documento ou de sugerir algo diferente daquilo apresentado pelo Governo, sendo sua análise difícil e cansativa numa perspectiva de leitura e discussão inicial, às vezes não se sabia nem por onde começar esta análise. E outra, será mesmo que todas as sugestões feitas nessa "construção coletiva" foram acatadas? Em que condições? Como saber? Ou seja, a autonomia dos professores para elaborar os currículos e conteúdos não se sabe até que ponto existem ou existiram.

Não bastasse isso, a elaboração do documento de base comum teve início com um comitê de assessores e especialistas. Mas quem foram esses assessores e especialistas? São pessoas que conhecem a realidade escolar, o contexto educacional brasileiro de todas as regiões? Ou seja, não fica clara a autonomia docente em questão. É apenas mais uma demanda política que vem para controlar a ação dos professores.

O documento traz ainda: "Para que sejam garantidos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, o trabalho educativo não pode estar restrito às práticas de cada professor, mas deve ser parte de um planejamento mais amplo" (BRASIL, 2016). Impressão, ou estão desmerecendo as práticas e a competência dos professores? Não são capazes de planejar e articular direitos de aprendizagem dos alunos, conforme suas realidades? Não conseguem promover o desenvolvimento? Ou serem capazes de pesquisar e investigar? Tem que alguém,

ou algo, dizer como fazer? Os professores não estudaram e não se prepararam à toa, na sua extrema maioria são capacitados e competentes. Enxergamos sim os professores como intelectuais, e eles constroem sim o pensamento crítico dos estudantes. Principalmente sem essas demandas políticas, que vem somente para amordaçar, como tentativa de fazer com que não sejam capazes de articular o conhecimento com as outras políticas democráticas. Essas demandas anti-democráticas descontroem a identidade docente cada vez mais.

No obscuro contexto em que nos deparamos atualmente, coloca-se em pauta mais uma afronta à autonomia do trabalho dos professores, a Medida Provisória do Ensino Médio em caráter fragmentado, não coletivo e não participativo em sua essência de (re)construção. E mais do que isso, esta medida é uma afronta à Constituição Federal de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao nosso ver. O seu texto inicial descreve também que será alterado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (MP nº 746/2016).

O ponto maior que queremos nos ater nesta questionada Medida Provisória é no âmbito em que fere a autonomia docente, tentando retirar do currículo do Ensino Médio componentes curriculares importantes para desenvolver a criticidade do estudante. Outro ponto a ser debatido aqui é sobre a contratação de profissionais com "notório saber", ou seja, não precisa nem ser mais competente na área pedagógica, não precisa ter diploma específico, basta demonstrar um conhecimento mínimo a respeito de algum conteúdo para poder ministrá-lo (BRASIL, 2016).

A obrigatoriedade apenas das disciplinas de Português e Matemática, coloca à tona o caráter mercadológico desta medida e a alienação social. Sabendo apenas escrever e calcular razoavelmente os estudantes estarão "preparados" para o mercado de trabalho, e apenas para isso. A sua dignidade de vida enquanto cidadão pensante, social, crítico e autônomo inexiste nessas condições impostas pelo atual Governo.

Será tamanho retrocesso, que chegamos à culminância de um período, percebe-se, autoritário e descabível nos dias de hoje. Autoritário porque impõe certas medidas sem o debate coletivo, sem o debate da sociedade afetada por tal política, sem a participação dos professores, alunos e pais (maiores interessados na mudança). Como então, proferir autonomia ao trabalho docente com esses absurdos ilegítimos?

5 TENTATIVA DE CONROLE DO TRABALHO DOCENTE

O Programa Escola sem Partido assume um contingente conservador dominante, evita o pensamento crítico, quer uma escola neutra, proíbe funções e tira a autonomia do professor e não discute cidadania (PL nº 867/2015). Demonstrando formas de opressões, de relações de poder, alienação e tentativa de controlar as ações dos professores.

Segundo Frigotto (2016), percebe-se um processo crescente de desmanche da constituição brasileira e da desqualificação da educação pública, onde o mundo privado vem desclassificando o trabalho docente e os professores são concebidos como meros transmissores de conhecimentos, definidos por bancos, associações e institutos empresariais da sociedade burguesa, decretando assim, a "idiotização dos professores e alunos".

Nossa identidade profissional entra em crise se não coincidir as verdades científicas curriculares com as verdades do real social e se continuar a ser manipulada por totalitarismos políticos conservadores – querem que sejamos meros aulistas, transmissores mecânicos de conhecimento e que os trabalhadores da educação sejam alvo de controle, destruição e desconstrução do conhecimento como espaço político (ARROYO, 2013). O retrocesso é tão grande, que nos preocupa muito pensar que talvez em um futuro próximo os professores tenham que perder a criatividade e a autonomia, que tanto o identifica, compõe e caracteriza sua importância social enquanto educadores.

O controle do trabalho do professor se dá também pelo movimento do Escola sem partido querer que ele seja neutro em sala de aula e que não eduque os alunos para a vida ética e social. Conforme Paulo (2013), a questão da neutralidade não cabe ao professor senão ele ficaria permanentemente sob dominação, ele deve contradizer as falácias caso contrário se manterá a reprodução.

O absurdo desse autoritarismo é tanto, que segundo este PL (nº 867/15), deverá ser afixado cartazes nas salas de aula contendo as proibições a respeito do exercício das funções dos professores, onde diz: o professor "não se aproveitará da audiência cativa dos alunos", 'não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão das suas convicções ideológicas e políticas", entre outras. E ainda, terão limites éticos e jurídicos da atividade docente, podendo responder civil, penal ou administrativamente, correndo o risco até de perder o direito de exercer sua profissão ou até ir para a cadeia.

Caso algum professor não cumpra esses deveres, as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação para receber reclamações e encaminharão as mesmas para o Ministério Público, ficando sujeito a punições sobre qualquer fala ou ato que realizará em sala

de aula. Estando à mercê de uma vigilância constante, impedindo de os professores exercerem a autonomia no próprio ambiente de trabalho e instalando um clima de vigilância e dedodurismo por parte do governo autoritário, reprimindo os cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível constatar no decorrer do artigo, o processo autoritário que contém o Programa Escola sem partido, ligado consequentemente à autonomia dos professores neste cenário, que deixará de existir. O assunto abordado aqui é de suma relevância para a classe docente, que atualmente sofre com a maximização da desvalorização profissional e se vê na eminência de uma possível aprovação desta ideia no âmbito educacional nacional.

O trabalho se constituiu, talvez, por mais perguntas e indagações do que respostas ou conclusões, devido à tirania, afronta e desilusões das próprias demandas políticas que se colocam no contexto atual em que nos encontramos, tornando este cenário imprevisível e duvidoso.

O trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar. Logo, a realização de práticas sociais que superem a alienação depende de uma busca conflituosa e constante na nossa sociedade. Assim, as práticas sociais que superem em algum grau a alienação, incluindo o trabalho docente, não dependem apenas das condições subjetivas, dependem também das circunstâncias ou condições efetivas de trabalho que fazem a mediação desta busca de relações, mais conscientes (BASSO 1998).

Esta alienação que os meios políticos conservadores querem impor, faz com que se extermine com a capacidade do professor de dar significado social à educação. É um massacre à identidade educadora, quando querem que somente repassa-se de forma instrutiva os conteúdos aos alunos em caráter reprodutor e quando querem a neutralidade da escola.

O retrocesso é tão grande perante o foco de estudo deste texto, que nos preocupa muito pensar que talvez em um futuro próximo os professores tenham que perder a criatividade e a autoria docente, que tanto o identifica, compõe e caracteriza sua importância social enquanto educadores e quanto projeto de sociedade.

A discussão tratada aqui, permitiu examinar de alguma maneira como as políticas autoritárias procuram influenciar e controlar o trabalho docente, deslegitimando a sua função. Que esta reflexão possibilite a superação da ideologia dominante que querem impor e fica a

certeza, que se lutará para que os professores sejam de fato, sujeitos emancipados e transformadores.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cad. CEDES vol. 19 n. 44 Campinas Apr: 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 20 Dez. 2016.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado Nº 193, de 2016**. Brasília. Disponível em: <www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=192259&tp=1>. Acesso em: 23 Abr. 2016.

_____. **Medida Provisória do Ensino Médio Nº 746, de 22 de Setembro de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=758BA13FF9C08B77226AC07F0EE2E530.proposicoesWebExterno2?codteor=1494234&filename=MPV+746/2016>. Acesso em: 30 Nov. 2016.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 867**. Brasília. 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: 15 Set. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 Out. 2016.

_____. **Lei** nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 Nov. 2016.

FRIGOTTO, G. "Escola sem partido": imposição da mordaça aos educadores. **Revista Espaço Acadêmico**, ISSN 1519-6186 – Ano XVI. Disponível em: <https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores>. Acesso em: 12 Out. 2016.

_____. **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

ILHA, F. Escola Sem Partido X Escola Sem Mordaça. **Jornal Extra Classe**. Educação sem Mordaça. Ano 21, nº 209, Nov. 2016, p. 08-10.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: **Educação e pesquisa.** SP, v. 38, n. 1, 2012, p. 13-28.

OLIVEIRA, A. F. de. **Políticas públicas educacionais**: conceito e contextualização numa perspectiva dialética. 2010. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 02 Nov. 2016.

PAULO, I. A dimensão técnica da prática docente. In: CANDAU, V.M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 23. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PENNA, F. de A. **Em defesa da liberdade de expressão em sala de aula**. 2016. Disponível em: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Em-defesa-da-liberdade-de-expressao-em-sala-de-aula/4/36394>. Acesso em: 12 Out. 2016.

_____. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. **Modernidade Líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea**. Educação e Realidade. 34 (2), maio/ago 2009, 187-201.
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Organizadores do Programa Escola sem Partido. <http://www.escolasempartido.org/>.

Organizadores do Programa Escola sem Partido. <http://www.programaescolasempartido.org/>.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E INTERNACIONALIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA

Thais Campos da Silva[1]
Silvia Regina Canan[2]

Resumo: Visto que a internacionalização é a quarta missão da universidade e uma estratégia de desenvolvimento institucional, que promove a interculturalidade visando ao desenvolvimento do diálogo, é necessário compreender melhor como se desenvolveu o fenômeno da internacionalização. Desde a Idade Média já podem ser analisados resquícios de internacionalização e, consequentemente, com a globalização, a forte influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras. Os documentos, de forte impacto para as universidades, como a Declaração de Bolonha que na prática torna-se um processo e os debates sobre a Educação superior que se intensificam no século XX e XXI, foram analisados. As múltiplas mudanças que ocorrem nesse cenário globalizado trazem a necessidade de se alargar as relações das instituições e obter engajamento conjunto. A internacionalização como uma relação entre todos, contribui para a integração cultural, a solidariedade e a coletividade, possibilita a universidade criar uma estratégia universitária visando ao crescimento da instituição com a cooperação universitária, mas para obter tais metas postuladas pela universidade, ela precisa de uma política de internacionalização institucional, para que tanto o reitor como os colaboradores engajem-se para o crescimento da instituição juntamente com docentes, discentes e colaboradores. Assim, o fenômeno da internacionalização abrange conceitos amplos que estão em permanente evolução.
Palavras-chave: Internacionalização. Desenvolvimento. Processo. Educação Superior.

HIGHER EDUCATION AND INTERNATIONALIZATION: A LOOK AT THE COMMUNITY UNIVERSITY

Abstract: Since internationalization has been the fourth mission of the university and a strategy of institutional development, promoting social interculturalism in order to develop dialogue, it is necessary to better understand how the phenomenon of internationalization has developed, analyzing since the Middle Ages in which can already be analyzed internationalization remnants and consequently with globalization, the strong influence of the international organisms in the Brazilian educational policies. Analyzing documents that have a strong impact on universities, such as the Bologna Declaration that in practice becomes a process and the debates on higher education that intensify in the XX and XXI century. The multiple changes that occur in this globalized scenario bring the need to broaden the relations of institutions and obtain joint engagement. Internationalization as a relationship between all, contributes to cultural integration, solidarity and collectivity, allows the university to create a

[1] Acadêmica de Pedagogia. Bolsista de Iniciação Científica FAPERGS. E-mail: thaixcampos07@gmail.com
[2] Doutora em Educação, orientadora do trabalho e docente do PPGEDU da URI. E-mail: silvia@uri.edu.br

university strategy aimed at the growth of the institution with university cooperation, but to achieve such goals postulated by the university it needs a policy of institutional internationalization, so that both the rector and the collaborators are committed to the growth of the institution together with teachers, students and collaborators. Thus, the phenomenon of internationalization encompasses broad concepts that are constantly evolving.
Keywords: Internationalization. Development. Process. Higuer Education.

1 INTRODUÇÃO

Na Europa a internacionalização ocorre desde a idade média. Nas primeiras escolas chamadas Universitas ocorria troca de conhecimentos e experiências, essas escolas possuíam docentes e discentes que se deslocavam a outras regiões e países para adquirir e aperfeiçoar tais conhecimentos. (STALLIVIERI, 2003). Tais escolas se constituíam em um ambiente cultural de diálogo e confronto de ideias advindas de intelectuais da época que se deslocavam a outros lugares em busca de melhorar seu desempenho intelectual, o que retrata a importância do conhecimento para a vida de um cidadão e a mobilidade sendo um meio constantemente estimulado.

Ainda antes, na Grécia Antiga filósofos conhecidos como "Sofistas" eram educadores que davam muita importância ao conhecimento desencadeando técnicas de argumentação e ficando conhecidos como mestres da retórica e oratória. Esses filósofos viajavam as cidades realizando discursos em lugares públicos ensinando coletivamente e contribuindo fortemente, nas palavras de Marcondes (2001, p.42), para a "preparação do cidadão". Nesse período os traços de internacionalização já podem ser observados.

Ao decorrer da história o mundo passou por múltiplas revoluções, entre elas após a revolução industrial iniciada no século XVIII na Inglaterra, e principalmente com a terceira revolução industrial, a proliferação da tecnologia por meios científicos informacionais como a internet, os satélites, possibilitaram expansão de informações e propensão a relações internacionais facilitando não só a comunicação instantânea como também dos investimentos e formando aos poucos um cenário globalizado.

Souza Santos (1997 apud CUNHA, 2016, p.21), afirma que a globalização é "O processo pelo qual determinada condição ou entidade estende sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival [...]". Nesse novo cenário a produção de ciência se expande de mãos dadas com o investimento/capital para a produção de tal, logo encontrando a universidade como o ponto de partida.

2 A UNIVERSIDADE NO BRASIL E AS INFLUÊNCIAS EXTERNAS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

Recordando um pouco da história das universidades no Brasil, observa-se que elas só se instalaram definitivamente no país a partir de 1930. Enquanto a monarquia residia em território brasileiro não era permitido nenhum projeto que culminasse no estabelecimento de universidade no país, apenas a educação religiosa era permitida. Com a chegada da Corte ao Brasil, aos poucos começam a ser implantadas faculdades e mais tarde em 1930, consolida-se definitivamente a implantação de projetos institucionais em forma universitária, tais projetos influenciados por movimentos que aconteceram na década, por exemplo, o movimento dos pioneiros da educação nova. (SANTOS; FILHO, 2012).

Durante o século XX, ocorreram mudanças nas políticas educacionais de ensino superior, de acordo com Silveira e Paim (2005), na década de 60 a reforma universitária (1968) influenciada por fatores, um dos quais podemos citar os acordos MEC-USAID, já eram notórias as intervenções feitas de organismos internacionais, nesse caso os EUA (Estados Unidos da América) nas políticas educacionais brasileiras, contribuindo com cooperação e assistência técnica.

Portanto, modelos externos vêm influenciando as políticas educacionais brasileiras. Lima, Azevedo e Catani (2008) analisam essas influências afirmando que:

> A reforma universitária de 1968 no Brasil, por exemplo, durante o regime militar, sofreu a influência do modelo departamental da universidade norte-americana. Nos anos 1990, por sua vez, as reformas do Estado e da educação superior tiveram por referencial teórico o liberalismo ortodoxo emulado pelo Banco Mundial. Já no início do século XXI, qualquer movimento de reforma universitária que se pretende implantar no mundo, entre outras inspirações e referenciais, obriga-se a fazer menção ao Processo de Bolonha... (LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008, p.21).

Há de se observar que esses fatores de influência foram importantes para o processo de internacionalização se instalar nas universidades brasileiras. Atualmente, é definido como qualidade de educação ou ensino a universidade que desenvolve esse processo de internacionalização, o qual em seus contextos favorece a formação profissional e pessoal do ser humano.

3 OS DEBATES SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DURANTE O SÉCULO XX E XXI

A partir de então na década de 90 se intensificam os debates sobre educação superior e torna-se cada vez mais primordial o papel da internacionalização em uma instituição de

ensino superior. No preâmbulo da Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação- 1998, a UNESCO corrobora no artigo 11º intitulado "Avaliação da qualidade" que:

> A qualidade requer também que a educação superior seja caracterizada por sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimentos, criação de redes interativas, mobilidade de professores e estudantes, e projetos de pesquisa internacionais, levando-se sempre em conta os valores culturais e as situações nacionais. (UNESCO, 1998)

Um ano depois da Declaração da UNESCO, ministros da educação de países Europeus se reuniram em 19 de Junho de 1999 na cidade de Bolonha para assinar a Declaração de Bolonha, um marco histórico perante o novo modelo de educação superior. Morgado (2009) explica o que de fato a declaração, que se torna na prática um processo de mudança para as instituições, tem como objetivo. Afirmando:

> ...ao denominado Processo de Bolonha e às consequências que trouxe para as instituições de ensino superior da Comunidade Europeia. Constituindo um marco preponderante na reforma das instituições de ensino da Europa, o Processo de Bolonha traça como objetivos principais a edificação de um Espaço Europeu de Ensino Superior– que viabilize a internacionalização das universidades, facilite a mobilidade de alunos e docentes, promova a empregabilidade dos cidadãos europeus e concorra para o desenvolvimento económico, social e humano da Europa –, a consolidação e enriquecimento da cidadania europeia e o aumento da competitividade com outros sistemas de ensino do mundo (em particular os dos Estados Unidos e do Japão)... (MORGADO, 2009, p.50)

Atualmente a internacionalização da educação superior é tema de vários debates, bem como o surgimento de muitos conceitos sobre ela. Em 2009 a UNESCO desenvolveu em Paris a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior com o tema: "Dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para mudanças e o desenvolvimento social". Nessa conferência foi divulgado um documento intitulado "Internacionalização, regionalização e globalização", em que traz uma reflexão sobre o processo de cooperação internacional:

> [...] instituições de educação superior ao redor do mundo têm responsabilidade de ajudar no desenvolvimento, por meio da crescente transferência de conhecimento cruzando fronteiras, especialmente nos países subdesenvolvidos, e trabalhando para encontrar soluções comuns para promover a circulação do saber e aliviar o impacto negativo da fuga de cérebros. (UNESCO, 2009, p.4 apud FRANKLIN, 2017, p. 6).

Santos e Filho (2012) trazem no livro "a quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento" uma nova missão para a universidade, como já intitulado, a internacionalização universitária. Segundo os autores, a

internacionalização é um instrumento para atingir metas e inserir a universidade nesse cenário globalizado, além de garantir uma formação profissional e pessoal.

Perante as conferências que procederam a debates sobre a internacionalização como um fator importante para o desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito, algumas políticas de educação do século XXI já estão olhando para esse fenômeno, adotando como estratégia de desenvolvimento.

4 CONCEITUANDO A INTERNACIONALIZAÇÃO

É possível compreender que a internacionalização se estende para além da mobilidade acadêmica, possibilitando ações como a publicações de trabalhos de língua estrangeria em periódicos estrangeiros, formação sandwich, a oportunidade de participação em eventos no exterior, a dupla titulação, formação em cotutela, inovação em conjunto, elaborar e conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural universitária, entre outras ações (CUNHA, 2016).

Assim como o vasto campo de conceitos que está em constante evolução. Knigth (2014, p. 1 apud CUNHA, 2016, p.63), traz o conceito de que a internacionalização "é o processo de integração de uma dimensão global, intercultural, e global nos objetivos, ensino, aprendizagem, pesquisa e serviços de uma universidade ou de um sistema de ensino superior".

Laus (2012, p. 28 apud FRANKLIN, 2017, p.4) conceitua a internacionalização como um processo de diálogo primordial para o crescimento da instituição.

> [...] a internacionalização de uma universidade corresponde ao processo de diálogo (trabalhos conjuntos, cooperação, intercâmbio, adequação de estruturas institucionais, conflitos e problemas surgidos) com outras universidades ou organização variadas (empresas, governos, agências internacionais, ONGs) do mundo exterior à fronteira nacional na concepção, desenvolvimento ou implementação de suas funções de ensino pesquisa e extensão. (LAUS, 2012, p. 28 apud FRANKLIN, 2017, p. 4).

Os conceitos se ampliam, mas fica claro que o processo de internacionalização nas instituições de ensino superior alargam os horizontes para crescimento, além da necessidade de cada instituição ter uma política de internacionalização institucional fazendo com que toda a equipe de colaboradores juntamente com o reitor caminhe para a mudança institucional.

Complementando ainda, a formação que agrega ao docente participar de eventos no exterior, bem como apresentar e dialogar temas aos quais o favorece, aumenta ainda mais a

qualidade de seus projetos, além de incrementar em suas vivências, mudança da visão de mundo.

Quanto ao passo do intercâmbio para os discentes, a internacionalização os proporciona uma diferente concepção de mundo, fazendo com que as culturas se unam e dialóguem. As relações, em diferentes perspectivas, são altamente favorecidades, e pode-se dizer que a partir delas as IES podem fazer laços com outras instituições para favorecer a qualidade da Educação.

Através de uma experiência com a internacionalização, em suas diferentes possibilidades de crescimento, o sujeito analisando, observando, vivendo em outra realidade, pode descobrir a si mesmo, é possível que vivenciando outras culturas o indivíduo passe a valorizar a sua própria cultura.

5 A INTERNACIONALIZAÇÃO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) 2014-2024

O Plano Nacional de Educação- PNE- é se não a, uma das maiores políticas de educação, nele constam metas para atingir uma Educação de melhor qualidade, através de estratégias para cada meta a ser cumprida em vigência de dez anos.

No PNE, podemos visualizar a internacionalização como uma estratégia de desenvolvimento, considerando a educação no contexto globalizado. Assim, esse documento de referência e sujeito a avaliações, contribui para as Universidades a partir de um novo contexto global, que caracteriza a Universidade na perspectiva da integração internacional.

Altbach (2005 apud CUNHA, 2016, p. 61) aprofunda o conceito de internacionalização, afirmando que "a internacionalização é definida como variedade de políticas e programas que as universidades e os governos implementam para responder a globalização", perante essa visão, o PNE vêm de encontro com o que o autor nos diz. Perante o novo modelo de universidade, concentrada na cooperação internacional, o governo precisa adotar meios para o desenvolvimento institucional de acordo com as ideologias dominantes.

Identificamos que o Art. 2º do PNE estabelece as Diretrizes do Plano, e nesta, a internacionalização está vinculada a VII Diretriz.

> **Art. 2º** São Diretrizes do PNE:
> I- Erradicação do analfabetismo;
> II- Universalização do atendimento escolar
> III- Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> IV- Melhoria na qualidade da educação

> V- Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
> VI- Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
> VII- Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
> VIII- Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, como padrão de qualidade e equidade;
> IX- Valorização dos (as) profissionais da educação;
> X- Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, p.43).

A promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país, se dará por estratégias que comtemplam a internacionalização em suas diferentes dimensões. Desse modo, uma das metas para a Educação é sobre a elevação das taxas de matrículas na Educação Superior. Para atingir o objetivo de:

> **Meta 12:** elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade de oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matriculas, no segmento público. (BRASIL, 2014, p.73).

O PNE contempla em uma de suas estratégias para alcançar a essa meta:

> 12.12. consolidar e ampliar programas e ações de incentivo a mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior; (BRASIL, 2014, p.74).

Percebe-se que a internacionalização já é vinculada ao plano como uma estratégia de desenvolvimento para a Educação, principalmente Superior e ainda busca incentivar maiores graus de titulação assim como descreve a meta 13:

> **Meta 13:** Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres de doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores. (BRASIL, 2014, p.75).

Adotando uma a estratégia 13.7 de:

> 13.7. fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão; (BRASIL, 2014, p.76).

A visão mais global que a universidade deve adotar está presente na estratégia para a meta 13, expandindo as atividades que a IES desenvolve permite, por exemplo, na parte da pesquisa, estreitar relações a partir de uma publicação de trabalho, ou até mesmo, tornar a pesquisa que é desenvolvida na universidade visível para os próprios discentes que não estão inseridos na pesquisa científica, incentivando e instigando o aluno a ingressar no mundo como um pesquisador crítico-reflexivo.

6 A INTERNACIONALIZAÇÃO NO PLANO NACIONAL DE PÓS- GRADUAÇÃO (PNPG) 2011 A 2020

É interessante salientar que quando instituída a Pós-Graduação no Brasil, o grupo de doutores fundadores doutoraram-se no exterior. Logo, a Pós-Graduação carrega o traço de internacionalização na sua origem.

O PNPG define as Diretrizes e metas para avançar nas políticas de Pós-Graduação. Assim, ele estabelece uma política de internacionalização e cooperação internacional, com os pontos chaves: envio de estudantes ao exterior, estímulo a atrair pesquisadores e visitantes, publicação em conjunto com outras Instituições ou em outras Instituições.

E assim como o PNE, o PNPG define a precisão de “consolidar e ampliar programas de incentivo à mobilidade estudantil”, e ainda destaca a internacionalização da pesquisa, através de redes/grupos de cooperação.

Assim, o Plano caminha enveredando para uma internacionalização solidária a fim de enfrentar problemas comuns entre os países, inclusive os da América Latina.

> Modelos de internacionalização universitária na pós-graduação pode incluir também a implantação de programas consorciados com foco em características e problemas comuns, de forma a enfrentar temas e questões postos pela necessidade estratégica de construir uma integração latino-americana produtiva do ponto de vista econômico e tecnológico, mas fundamentalmente solidária e culturalmente respeitosa da diversidade. (BRASIL, 2010, p.15).

E assim é possível visualizarmos a internacionalização já ganha forte atuação e causa grande impacto positivo, fortalecendo o diálogo e favorecendo a integração entre os países latino-americanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a internacionalização, como uma fonte de desenvolvimento institucional, repleta de valores que atribuem ao cultural, científico, econômico, político e

social, permite não só num viés institucional, mas em um viés de formação profissional e pessoal do sujeito, o desenvolvimento e a mudança de concepções.

A internacionalização é um processo que permite a inserção do indivíduo em várias oportunidades para se desenvolver. Em um intercâmbio, em que o indivíduo, tanto docente como discente, pode conhecer novas culturas, adquirir experiências, tornar-se dinâmico perante problemas que encontrar, adquire uma bagagem de aprendizados, além da inserção em outra cultura, é possível que o indivíduo se reconheça em seus hábitos, crenças, valores e ideologias as quais pertence, criando autonomia e responsabilidade, favorecendo a subjetividade. Esse fenômeno também proporciona desenvolver-se um olhar crítico-reflexivo para o país em que vive.

É impossível não falarmos das ações em conjunto, desde o desenvolvimento de projeto e grupos de pesquisa internacionais. Sabemos que através das relações é possível firmar-se convênios. Falamos na perspectiva de convênios entre instituições e também na perspectiva de amizade nas relações humanas.

Falarmos de internacionalização é falarmos de relações. A globalização permite o fluxo, concomitantemente - esse fluxo tanto do comércio, de valores, culturas, etc - a internacionalização enfatiza a relação entre eles.

Fica claro que as relações transfronteiriças estão se ampliando cada vez mais, e que a valorização da diversidade é um fator intrínseco. A cooperação internacional que tão é valorizada pelas conferências internacionais, desabrocha dentro da instituição fazendo com que a IES tenha uma visão mais ampla do mundo e um relacionamento mais próximo com seus acadêmicos, pois, por exemplo, através de cursos de idiomas nas próprias universidades favorece ao acadêmico melhor desempenho, principalmente aquele acadêmico vinculado à iniciação científica, possibilitando publicações em revistas no exterior, bem como produções teóricas, projetos, inovações em conjunto com acadêmicos estrangeiros.

Destaca-se também, o desempenho profissional, pois o objetivo não está apenas no currículo, mas em um profissional que consiga atuar no mundo do trabalho sem dificuldade, estando preparado com dinamicidade para as barreiras que serão encontradas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação- PNPG 2011-2020.** Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024. [Recurso Eletrônico]:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), e dá outras providências. – Brasília: Câmera dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. **Internacionalização e democratização:** uma tensão na qualidade da educação superior?. São Leopoldo: Oikos, 2016.

FRANKLIN, Luíza Amália; ZUIN, Débora Carneiro; EMMEENDOERFER, Magnus. **Processo de internacionalização do Ensino Superior e mobilidade acadêmica:** implicações para a gestão universitária no Brasil. São Paulo: Rev. Inter. Educ. Sup. v.4, n.1, p.130-151, jan/abr. 2017.

HEINZLE. S. Marcia Regina; PEREIRA, Pablo. **A internacionalização da Educação Superior e o Plano Nacional de Educação2014-2024:** diretrizes, metas e estratégias. Campinas SP: Revi. Inter. Educ. Sup. v.3, n.1, p.186-202, jan/abr. 2017.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mario Luiz Neves de.; CATANI, Afrânio Mendes. **O processo de Bolonha, a avaliação da educação Superior e algumas considerações sobre a universidade nova.** São Paulo: Avaliação, Campinas, 2008.

MARCONDES, Danillo. **Iniciação à história da filosofia:** dos pré-socráticos a Wittgenstein. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MORGADO, José Carlos. **Processo de Bolonha e Ensino Superior num mundo globalizado.** Campinas: Educ. Soc., 2009.

SANTOS, Fernando Seabra; FILHO, Naomar de Almeida. **A quarta missão da universidade:** internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

SILVEIRA, Alex; PAIM, Glauce. **Reforma universitária:** a política educacional brasileira do governo Castelo Branca a Costa e Silva (964-1968). Porto Alegre: Cadernos FAPA, 2005.

superior. Caxias do Sul: Assessoria de Relações Interinstitucionais e Internacionais. 2003. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/processo_internacionalizacao.pdf>. Acessado em: 16. Nov. 2017

UNESCO. **Declaração mundial sobre Educação Superior no século XXI:** visão e ação-1998. Paris, 1998.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E DE SAÚDE E A PREVENÇÃO AO LINFEDEMA PÓS-MASTECTOMIA

Zequiela Cristiane Russi[1]
Edite Maria Sudbrack[2]
Adriana Elisa Wilk[3]

Resumo: O linfedema pós-mastectomia é a principal complicação linfática originada dos processos oncológicos. Este estudo objetivou saber quais são as políticas públicas de educação e de saúde voltadas à prevenção do linfedema. A metodologia foi pesquisa bibliográfica por meio de revisão da literatura com seleção, leitura, análise e síntese de materiais referentes ao tema. A problemática levantada diz respeito ao interesse em saber se existem políticas públicas de educação e/ou de saúde que sejam voltadas exclusivamente para a prevenção do linfedema pós-mastectomia e quais os meios pedagógicos ou educacionais utilizam para disseminar programas de prevenção. Não foram encontrados artigos, textos, legislação, programas ou estudos que tratam de políticas públicas voltadas exclusivamente para à prevenção do linfedema. Porém, percebeu-se que há uma complexa gama de políticas públicas de educação e de saúde dirigidas para a saúde da mulher, incluindo extensos manuais, consensos, legislação, programas, ações e estratégias voltados à prevenção, combate e tratamento do câncer de mama. Assim, conclui-se, que tais políticas incluem em seu âmago as estratégias pedagógicas que fazem com que sejam aplicadas e, ao mesmo tempo, orientam ações voltadas para a prevenção e tratamento do câncer de mama, incluindo a prevenção do linfedema.

Palavras-chave. Políticas públicas. Educação. Câncer de mama. Linfedema.

THE PUBLIC POLICIES AND HEALTH EDUCATION AND PREVENTION TO POST MASTECTOMY LYMPHEDEMA

Abstract: The post-mastectomy lymphedema is the main lymphatic complication caused cancer processes. This study aimed to find out what are the public policies and health education aimed at prevention of lymphedema. The methodology was bibliographical research through literature review with selection, reading, analysis and synthesis of materials related to the topic. The issue raised concerns the interest in whether there are public policies for education and/or health which are devoted exclusively to the prevention of post-mastectomy Lymphedema and what means or educational use for pedagogical disseminate prevention programs. Not been found articles, texts, legislation, programmes or studies dealing with public policies geared solely to the prevention of lymphedema. However, it was realized that there are a complex range of public policies and health education directed towards women's health, including extensive manuals, consensus-building, legislation,

[1]Fisioterapeuta, mestranda em Educação pela URI/Campus de Frederico Westphalen, Eixo temático em Políticas Públicas e Educação. E-mail: zequirussi@yahoo.com.br
[2] Doutora em Educação pela UFRGS, Professora do PPGEDU da URI/Campus de Frederico Westphalen
[3] Médica, mestranda em Educação pela URI/Campus de Frederico Westphalen

programs, actions and strategies aimed at preventing, combating and cancer treatment mama. Thus, it is concluded that such policies include in your core teaching strategies that are applied and, at the same time, direct actions aimed at the prevention and treatment of breast cancer, including prevention of lymphedema.

Keywords. Public policies. Education. Breast cancer. Lymphedema.

1 INTRODUÇÃO

O câncer lidera as causas de morte no mundo e, entre mulheres, o tumor de mama é o mais prevalente, inclusive no Brasil. É a maior causa de morte por câncer nas mulheres em todo o mundo, sendo a segunda causa de morte por câncer nos países desenvolvidos. No Brasil, excluídos os tumores de pele não melanoma, o câncer de mama também é o mais incidente em mulheres de todas as regiões, exceto na região Norte. Para o ano 2018, o Instituto Nacional do Câncer (INCA/2018) estima 59.700 casos novos, que representam uma taxa de incidência de 59,7 casos por 100.000 mulheres. Assim, pode-se observar que este tipo de câncer é um grave problema de saúde pública.

Diante desta realidade, este estudo levantou as seguintes perguntas-problema: Existem políticas públicas de educação e/ou de saúde que sejam voltadas exclusivamente para a prevenção do linfedema pós-mastectomia? Quais os meios pedagógicos ou educacionais tais políticas públicas utilizam para disseminar programas de prevenção?

A fim de buscar respostas para tais questionamentos, o estudo objetivou investigar a literatura existente a fim de identificar quais são as políticas públicas de educação e de saúde voltadas à prevenção do linfedema, principal complicação linfática oriunda das cirurgias para retirada dos tumores de mama e como tais políticas públicas utilizam recursos pedagógicos para disseminação das informações?

Para tal, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica por meio de uma revisão da literatura com procedimentos de seleção, leitura, análise e síntese de materiais referentes ao tema escolhido, com apropriação de ideias e argumentos de autores que foram devidamente referenciados.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS

Antigamente as decisões políticas relativas a questões públicas ou sociais eram tomadas nos bastidores do poder, os elementos que compunham tais decisões, muitas vezes, nem sequer chegavam ao conhecimento da população, somente se percebia os seus reflexos

ou efeitos após terem sido implantados novos programas. Assim foi por muito tempo, porém a partir dos anos 1980, devido à necessidade de manter os gastos públicos sob certa responsabilidade, inclusive restringindo alguns projetos "faraônicos" com resultados duvidosos, surge uma nova era nas chamadas políticas públicas, especialmente nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, onde tanto as políticas públicas econômicas quanto as sociais passam a ter maior visibilidade (SOUZA, 2006).

A mesma autora relata que, os gastos equilibrados e adoção de ajustes fiscais fizeram com que a intervenção do Estado fosse restrita, porém havia a necessidade, em alguns países, especialmente os que se encontravam ou ainda se encontram em dificuldades financeiras decorrentes de longas trajetórias inflacionárias e, por isso, além de outros fatores, ainda não detêm a hegemonia da população ao lado do governo, de fazer algo que refletisse em bens para a população, que fosse percebido como algo bom, ganhando a simpatia dos que ainda não estavam convencidos dos bons interesses do governo.

Nesse sentido, nasce uma nova fase das políticas públicas, que, segundo Souza (2006), caracteriza-se como os conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico.

> Na área do governo propriamente dito, a introdução da política pública como ferramenta das decisões do governo é produto da Guerra Fria e da valorização da tecnocracia como forma de enfrentar suas consequências. [...] A proposta de aplicação de métodos científicos às formulações e às decisões do governo sobre problemas públicos se expande depois para outras áreas da produção governamental, inclusive para a política social (SOUZA, 2006, p. 22-23).

Buscando uma definição conceitual para o que vem a ser política pública, encontram-se inúmeros autores, entre os quais Mead (1995 apud EVANGELISTA, 2017) que esclarece que uma política pública é um campo dentro do estudo da política que visa analisar o governo sob o enfoque de grandes questões públicas. Já na visão de Lynn (1980 apud EVANGELISTA, 2017), trata-se de um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Seguindo o mesmo prisma, Peters (1986 apud EVANGELISTA, 2017), refere que política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.

Na visão de Azevedo (2001, p. 5) "o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do

Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente". A autora também salienta que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Isso significa dizer que as políticas públicas, sob este aspecto, são construções formadas pelos valores, símbolos, normas, ou seja, pelas representações sociais que integram o universno cultural e simbólico de uma determinada realidade.

As políticas públicas dependem de muitos aspectos, contudo tanto as políticas em si quanto suas normas e regulamentações estão atreladas às decisões de caráter social e econômico, todavia outros segmentos que não os governos se envolvem na formulação de políticas públicas, tais como os grupos de interesse e os movimentos sociais, cada qual com maior ou menor influência a depender do tipo de política formulada e das coalizões que integram o governo. Na visão de Souza (2006) a atuação dos governos na criação de novas políticas públicas tem sido afetada por fenômenos como a globalização, tanto na maior capacidade de visualização dos fenômenos sociais por meio das redes sociais e outros dispositivos de informação, como também o enfraquecimento do governo perante a capacidade de intervir, formular políticas públicas e de governar, haja vista a grande influência de fatores extrínsecos, como exemplo, as pressões de movimentos sociais e outros grupos organizados em torno de um fim específico, fazendo com que sejam criadas, alteradas e implementadas novas políticas públicas.

A criação de uma determinada política pública depende de muitos fatores, externos e internos. No entanto o desenho das políticas públicas e as regras que regem suas decisões, elaboração e implementação, também influenciam os resultados dos conflitos inerentes às decisões sobre política pública. Assim, compreender a sua etiologia é importante para melhor compreender seus objetivos e perspectivas.

A formulação de políticas públicas se dá, principalmente, por meio do executivo ou do legislativo, podendo também ser ação conjunta entre estes dois poderes, as quais acontecem com base em demandas e propostas da sociedade, em seus diversos segmentos (SOUZA, 2006).

A sociedade participa na formulação, no acompanhamento e na avaliação das políticas públicas, tendo assegurada esta atuação no próprio texto legal. Desta forma, no caso da Educação e da Saúde, a sociedade participa ativamente mediante os Conselhos em nível municipal, estadual e nacional, por meio de audiências públicas, encontros e conferências

setoriais que são uma forma de envolvimento da sociedade no processo de participação e controle social.

Com relação a esta participação social, encontra-se respaldada na Lei Complementar n.º 131 (Lei da Transparência), de 27 de maio de 2009, a participação da sociedade. De acordo com a referida lei, todos os poderes públicos em todas as esferas e níveis da administração pública, estão obrigados a assegurar a participação popular. Esta, portanto, não é mais uma preferência política do gestor, mas uma obrigação do Estado e um direito da população (ANDRADE, 2016).

Planos, programas, ações e atividades integram o conjunto que caracteriza as políticas públicas, as quais são submetidas ao monitoramento e avaliação constantes. Os planos estabelecem diretrizes, prioridades e objetivos gerais a serem alcançados em períodos relativamente longos. Por exemplo, os planos decenais de educação tem o sentido de estabelecer objetivos e metas estratégicas a serem alcançados pelos governos e pela sociedade ao longo de dez anos. Os programas estabelecem, por sua vez, objetivos gerais e específicos focados em determinado tema, público, conjunto institucional ou área geográfica. Ações visam o alcance de determinado objetivo estabelecido pelo Programa, e a atividade, por sua vez, visa dar concretude à ação (SOUZA, 2006).

Assim, diante das constatações tecidas até aqui, trata-se a seguir sobre as políticas públicas voltadas à Educação e à Saúde que objetivam a prevenção do câncer de mama e, consequentemente, o linfedema.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E EM SAÚDE VOLTADAS À PREVENÇÃO DO CÂNCER DE MAMA

> A Saúde Pública no Brasil apresenta um panorama que acompanha as mudanças sociais e econômicas de cada período. Historicamente, a população foi mantida à margem das discussões em torno das políticas públicas de educação e/ou de saúde, marcadas por interesses muitas vezes distantes das necessidades da população (SOUZA, 2007, p. 23).

Foi no início do século 20, por volta de 1930, que o governo brasileiro começou a dar atenção à saúde, especialmente, à saúde da mulher com relação à gravidez e ao parto. As primeiras políticas nacionais de saúde, da época, enalteciam as ações materno-infantis, pois crianças e gestantes eram o grupo da população mais vulnerável. Eram programas inovadores, mas nem longe atingiam os resultados almejados, além disso, não eram vinculados entre si

com ações as três esferas do governo, sendo aplicados de forma generalizada em todos os estados, sem considerar as especificidades de cada região (OHL et al., 2016).

Com relação ao câncer de mama, no Brasil, foi na década de 1980 que surgem as primeiras políticas públicas educativas voltadas à prevenção. Em 2011, as preocupações a respeito do câncer de mama passaram a integrar o Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das Doenças Crônicas não Transmissíveis (DCNT), que abordam as áreas de: rastreamento, qualidade da mamografia, diagnóstico precoce, tratamento oportuno e de qualidade, comunicação e mobilização social, capacitação profissional e informação.

Preocupados em prevenir e controlar o câncer de mama, encarando-o como um problema de saúde pública, na década de 1930 médicos especialistas idealizavam uma ampla política sanitária de combate ao câncer, de âmbito nacional, que pudesse orientar as ações preventivas e assistenciais em escala nacional, numa tentativa de voltar as ações para a prevenção e não como se verificava na época, apenas tratar dos casos já existentes. Era necessária uma ação conjunta entre diversos órgãos a fim de levar à população informações sobre prevenção (KLIGERMAN, 2002).

Em meados de 1980, as ações de controle do câncer de mama tiveram um marco histórico, com o lançamento do Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (BRASIL, 1984), que demandava o cuidado mais amplo à mulher para além da tradicional atenção ao ciclo gravídico-puerperal como as primeiras ações voltadas à educação e saúde apontavam.

Em 1986 o governo federal cria o Programa de Oncologia do Instituto Nacional de Câncer (Pró-Onco) do Ministério da Saúde, sua estrutura técnico-administrativa foi implementada a partir da antiga Campanha Nacional de Combate ao Câncer, sendo que em 1990 o programa tornou-se Coordenação de Programas de Controle de Câncer e suas linhas básicas de trabalho eram a informação e a educação sobre os cânceres mais incidentes, dentre os quais o câncer de mama (ABREU, 1997).

O Programa Viva Mulher, implantado no final da década de 1990, traz novas diretrizes, estruturando uma rede de assistência voltada exclusivamente para a prevenção do câncer de mama. Em 2004 um Documento de Consenso delineia as novas diretrizes técnicas para o controle do câncer de mama no Brasil (INCA, 2004). O Documento de Consenso classifica os resultados do exame mamográfico de acordo com o *Breast Imaging Reporting and Data System* (BI-RADS®), publicado pelo Colégio Americano de Radiologia (ACR) e traduzido pelo Colégio Brasileiro de Radiologia (CBR) para o Brasil. Esse sistema utiliza categorias de 0 a 6 na descrição dos achados dos exames radiológicos e prevê recomendação

de conduta para cada categoria. O tipo de procedimento de investigação diagnóstica complementar dependerá do tipo de lesão encontrada nos achados clínicos ou radiológicos.

A Política Nacional de Atenção Oncológica lança, em 2005, um programa que visa o controle dos cânceres do colo do útero e de mama, destacando-o como componente fundamental dos planos estaduais e municipais de saúde (BRASIL, 2005). Também em 2005 inicia o Plano de Ação para o Controle dos Cânceres de Colo e de Mama 2005-2007, propondo seis diretrizes estratégicas, a saber: 1) aumento de cobertura da população-alvo; 2) garantia da qualidade; 3) fortalecimento do sistema de informação; 4) desenvolvimento de capacitações; 5) estratégia de mobilização social e; 6) desenvolvimento de pesquisas.

Em 2006, o Pacto pela Saúde concede a relevância necessária a esta patologia, incluindo indicadores na pactuação de metas com estados e municípios para a melhoria do desempenho das ações prioritárias da agenda sanitária nacional.

Em abril de 2009, o INCA promoveu o Encontro Internacional sobre Rastreamento do Câncer de Mama, no Rio de Janeiro, que reuniu representantes do Ministério e das Secretarias Estaduais de Saúde, do movimento organizado de mulheres e de instituições ligadas ao controle do câncer, com objetivo de conhecer a experiência de programas bem-sucedidos da Europa, Canadá e Chile. O Encontro resultou no resumo executivo com recomendações para implantação de programa organizado de rastreamento de câncer de mama (INCA, 2009a).

Ainda em 2009 é criado o Sistema de Informação do Câncer de Mama (SISMAMA), ampliando a oferta de mamografias pelo Ministério da Saúde, que naquele ano lança a campanha “Mais Saúde 2008-2011” com a publicação de diversos documentos relativos à prevenção e ao combate, dentre os quais os Parâmetros técnicos para o rastreamento do câncer de mama (INCA, 2009b). As recomendações publicadas neste documento que objetivam a redução da mortalidade do câncer de mama no Brasil vêm dinamizando até os dias atuais a organização das ações de controle.

Com relação à detecção precoce, a intenção é impulsionar o diagnóstico o mais cedo possível, realizando o rastreamento de base populacional em áreas cuja elevada ocorrência da doença justifique esta iniciativa. Outras prioridades do governo federal em consonância com estados e municípios é a implementação do programa de qualidade da mamografia e a consolidação do SISMAMA como ferramenta gerencial. No Plano de Atenção Terciária, a meta é dar continuidade às ações de ampliação do acesso ao tratamento do câncer com qualidade, conforme objetivos da Política Nacional de Atenção Oncológica (FURQUIM, 2018).

Em 2011 é criado o Plano Nacional de Fortalecimento da Rede de Prevenção, Diagnóstico e Tratamento do Câncer, com objetivo de intensificar as ações de controle nos estados e municípios, através de investimentos técnicos e financeiros. Em relação aos investimentos para controle do câncer de mama, as perspectivas apontadas são a garantia de confirmação diagnóstica das lesões palpáveis e das identificadas no rastreamento; a implantação da gestão da qualidade da mamografia; a ampliação da oferta de mamografia de rastreamento na população alvo; a comunicação e mobilização social; e o fortalecimento da gestão do programa (GONÇALVES et al., 2016).

Como se percebe são inúmeras ações, programas e estratégias que foram traçados com vistas ao fortalecimento da gestão e o desenvolvimento de ações de Educação Permanente em Saúde. O governo ainda possui muitas metas, mas os resultados observados até agora dão conta de que já se obteve o acesso de 100% das mulheres com lesão palpável ao imediato esclarecimento diagnóstico e tratamento, garantia do acesso a mamografia com rastreamento de qualidade a 100% das mulheres com idade entre 50 a 69 anos e qualificação da rede de atenção para o controle do câncer de mama.

O Plano Nacional de Fortalecimento da Rede de Prevenção, Diagnóstico e Tratamento do Câncer, sugere ainda que todas as mulheres com suspeitas clínicas ou mamográficas de câncer de mama tenham acesso ao diagnóstico e início do tratamento no período de até 60 dias.

Em 2012, por meio da Portaria MS/SAS Nº 1.228, de 30 de outubro, foi instituído o Programa de Mamografia Móvel, que visa facilitar o acesso à mamografia das residentes em municípios com baixa densidade demográfica e situação econômica desfavorecida, garantindo assim o aumento da cobertura de realização de exames de mamografia para rastreamento do câncer de mama.

Em 2013 a Portaria MS/GM Nº 874, de 16 de maio, institui a Política Nacional para a Prevenção e Controle do Câncer na Rede de Atenção à Saúde das Pessoas com Doenças Crônicas. Segundo Gonçalves et al. (2016), esta política pública foi organizada para possibilitar o provimento de ações de atenção da população acometida por neoplasias mediante a articulação dos distintos pontos de atenção à saúde, devidamente estruturados por sistemas de apoio, com vistas à qualificação do cuidado; a ampliação do acesso, por medicação, exames e tratamento; integração e compartilhamento do cuidado.

Ainda em 2013, o Ministério da Saúde cria o Sistema de Informação de Câncer (SICAN) no âmbito do SUS, através da Portaria MS/GM Nº 3.394, de 30 de dezembro. O SISCAN objetiva permitir o monitoramento das ações relacionadas à detecção precoce, à

confirmação diagnóstica e ao início do tratamento de neoplasias malignas, devendo ser implantado na rede de estabelecimentos públicos e privados como laboratórios de citopatologia e anatomia patológica; unidades fixas e móveis de radiologia com serviço de mamografia; nos serviços que realizam tratamento para câncer nas modalidades de cirurgia, quimioterapia e radioterapia; e nas coordenações Estaduais, do Distrito Federal e Municipais que acompanham as ações de controle do câncer (GONÇALVES et al., 2016).

Em 2014, por meio da Portaria MS/GM Nº 189, de 31 de janeiro, é criado o Serviço de Referência para Diagnóstico de Câncer de Mama (SDM), além do Serviço de Referência para Diagnóstico e Tratamento de Lesões Precursoras do Câncer do Colo de Útero (SRC), estabelecendo incentivos financeiros de custeio e de investimento para a sua implantação em estados e municípios.

Em 2015 são lançadas as Diretrizes para Detecção Precoce do Câncer de Mama, aprovadas pelo Ministério da Saúde. A expectativa é que as diretrizes possam gerar maior eficiência na alocação de recursos e garantir maior benefício no impacto das ações de saúde e menores danos, auxiliando na ampliação e qualificação a detecção precoce do câncer de mama, contribuindo para a diminuição da mortalidade por essa doença.

3 O LINFEDEMA PÓS-MASTECTOMIA

A principal complicação linfática originada dos processos oncológicos é o linfedema pós-mastectomia. Estima-se que as maiores taxas de incidência de câncer em mulheres sejam pelas neoplasias de mama, afetando de 33,58/100000 habitantes, sendo também a primeira causa de óbito entre as mulheres brasileiras. Esta alta taxa de mortalidade está possivelmente ligada ao fato de que, no Brasil, a maioria dos casos é diagnosticada na fase avançada do câncer (MARCUCCI, 2005).

Camargo e Marx (2000) afirmam que além de ser uma das principais complicações decorrentes do tratamento do câncer de mama o linfedema interfere nos aspectos psicossociais envolvidos no seu aparecimento. Estudos demonstram que as mulheres que desenvolvem linfedema apresentam alterações psicológicas, sociais, sexuais e funcionais importantes quando comparadas com as mulheres submetidas ao tratamento para câncer de mama, mas que não desenvolvem o linfedema.

O linfedema pode ser definido como todo e qualquer acúmulo de líquido nos espaços intersticiais, sendo este altamente protéico. Ocorre como resultado de uma deficiência mecânica na dinâmica do sistema linfático, reduzindo assim a sua capacidade no transporte da

linfa. A sua instalação se dá após a exaustão de todos os artifícios de compensação, sendo eles: circulação colateral; dilatação linfática; neo-anastomoses linfo-linfáticas ou linfo-venosas; aumento da capacidade de transporte; e aumento de metabolismo celular, seja pela pinocitose ou proteólise (CAMARGO; MARX, 2000).

Meirelles et al. (2006, p. 394) baseando-se em estudos de Mamede (1991) explicam que "o linfedema de braço, definido como uma condição crônica, na qual existe acúmulo excessivo de líquido, com alta concentração protéica no interstício é de tratamento e reversibilidade difíceis e complexos". Algumas complicações podem ocorrer devido ao linfedema, entre elas pode-se citar: erisipela, fístulas linfáticas, alterações de pele (micoses, eczema e queratoses), papilomatoses dermatológicas, angioma (síndrome pseudo-Karposi) e angiosarcoma.

A alteração básica para a formação do linfedema deve-se à falência do sistema linfático. Assim, o aumento anormal da concentração de proteínas no interstício, resulta em um edema de alta concentração protéica (MEIRELLES et al., 2006). Outros autores ainda explicam que a principal causa do linfedema pós-cirurgia mamária para o tratamento de câncer de mama é a retirada dos linfonodos axilares, a chamada linfadenectomia. Alguns fatores como a radioterapia, as complicações pós-operatórias, a infecção, a lifangite, o nível da radicalidade da técnica cirúrgica e outros são relatados na literatura como fatores desencadeantes ou agravantes do linfedema, o que indica sua natureza multifatorial.

As complicações por linfedema pós tratamento para o câncer de mama podem causar a diminuição da capacidade de distensibilidade do tecido subcutâneo dos ombros, cotovelos, pulsos e mãos com prejuízo da mobilidade, o que leva de um simples desconforto até a uma forte dor no membro homolateral. A mulher pode ter suas atividades prejudicadas, a saúde cutânea e a subcutânea comprometidas e mais susceptibilidade a infecções no membro devido a ferimentos, picadas, ranhuras, etc. em decorrência à diminuição da capacidade de regeneração do tecido (BRENNAN et al., 1996 apud MEIRELLES et al., 2006).

O diagnóstico do linfedema é realizado através da diferença de pelo menos 2 cm na cirtometria comparativa entre os membros ou diferença de 200 ml de água deslocada através do método de infusão do membro. Por cirtometria bilateral considera-se um linfedema leve quando a diferença entre os membros é inferior a 3 cm, moderado de 3 a 5 cm e severo acima de 5 cm, sendo que os locais de mensuração mais usuais são na altura das articulações metacarpo-falangianas, nos punhos, 10 cm distais e 15 cm proximais do epicôndilo lateral do número (MARCUCCI, 2000).

O tratamento do linfedema, que é realizado pelo fisioterapeuta, inclui a drenagem linfática manual (DLM), o enfaixamento compressivo funcional (ECF); exercícios, orientações ao autocuidado e à automassagem e uso de braçadeira elástica, divididos em uma fase intensiva e outra de manutenção do tratamento. Estas prática se mostraram bastante eficientes para reduzir significativamente o linfedema, e que tal redução se dá, principalmente, na primeira semana de tratamento, sendo que após a terceira semana, a redução ocorre de maneira pouco significativa (MEIRELLES, 1998).

4 PREVENÇÃO AO LINFEDEMA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE

O fisioterapeuta, enquanto profissional que atua na área da prevenção e da reabilitação, precisa estar ciente acerca das políticas públicas que venham a fornecer suporte para mulheres com câncer de mama, a fim de orientar de forma integral, compreendendo as interpretações e os significados da linfadenectomia e as práticas de autocuidado com o braço homolateral a esse procedimento para prevenção do linfedema.

As mulheres possuem singularidades em relação à sua patologia, por isso, conhecer as diversas políticas de atenção à saúde que podem representar um alívio, um suporte, uma esperança à paciente são fundamentais para elevar a qualidade de vida destas pacientes.

Com relação à forma de comunicação entre equipe multidisciplinar de profissionais de saúde e mulheres acometidas por complicações, por exemplo, o linfedema, é importante que esta seja clara e de fácil compreensão. Nesse sentido, um estudo realizado na Universidade da Francônia, na Alemanha, comprova a efetividade de um programa de atenção ao linfedema, em que as orientações às pacientes submetidas à mastectomia com linfadenectomia, são padronizadas e contêm essas informações (BANI et al., 2007 apud PANOBIANCO et al., 2009).

Possibilitar que as mulheres submetidas à mastectomia e que desenvolveram linfedema ou não obtenham informações claras e precisas a respeito da sua cirurgia, do tratamento e da prevenção do surgimento de outras complicações é papel crucial para o profissional de saúde. A educação para a saúde perpassa diversos aspectos, inclusive proporcionar o entendimento e a adoção de novas posturas e hábitos mais saudáveis de vida, incentivando estas mulheres a aderir às práticas de prevenção e/ou de controle do linfedema (PANOBIANCO et al., 2009).

Encontra-se no Programa de Saúde da Família, algum viés que pode ser entendido/adaptado como uma atenção especial, quando o texto legal que regulamenta o referido programa refere que "o PSF faria a promoção do acesso, prioritariamente, para os grupos sociais mais vulneráveis [...]" (SENNA, 2002). Por este ângulo, o PSF pode representar o vínculo com o sistema de saúde por meio de uma equipe multiprofissional, que assume a responsabilidade por uma determinada população, em território definido, onde desenvolve suas ações, assumindo os compromissos de reconhecer a saúde como um direito de cidadania, humanizando as práticas de saúde e buscando a satisfação do usuário pelo seu estreito relacionamento com os profissionais de saúde, além de outras atenções.

Não se pode elencar em primeiro lugar ou estabelecer como principal, mas se percebe que, no Brasil, o documento Diretrizes para a Detecção Precoce do Câncer de Mama, publicado em 2015, encontra-se entre os de maior abrangência na atenção às mulheres, por meio da mamografia que é o método preconizado para rastreamento na rotina da atenção integral à saúde da mulher. A mamografia é o único exame cuja aplicação em programas de rastreamento apresenta eficácia comprovada na redução da mortalidade do câncer de mama. A prevenção ao linfedema encontra-se incluída quando o assunto é prevenção e combate ao câncer de mama (INCA, 2017).

De acordo com Pascoal (2008) levando em consideração que o Sistema Único de Saúde (SUS) é um programa que integra diversas áreas de atuação com multidisciplinaridade profissional, é natural que contemple a prevenção ao câncer de mama e suas complicações, como o linfedema, atuando na dimensão sócio-antropológica, ou seja, reflexos, temores, consequências, enfim, aspectos psicobiológicos. Assim, percebe-se que existe a necessidade de ampliação dos estudos e das pesquisas que venham a levar em conta a opinião das mulheres, conhecendo suas limitações, anseios, angústias, e que as políticas públicas sejam voltadas para as reais necessidades deste grupo de mulheres, o que lhes propiciará um atendimento de maneira integral.

> Os programas de saúde do SUS ainda permanecem pautados numa perspectiva biológico/curativista. Não se observa uma preocupação ou espaços para a formação profissional voltada para os 'bons encontros', fundamentais no enfrentamento da doença e recuperação dessas mulheres, que deveriam existir desde a primeira consulta (SOUZA, 2007, p. 106).

No Documento de Consenso do Ministério da Saúde (INCA, 2004), as indicações e limitações da realização da técnica da Biópsia do Linfonodo Sentinela (BLS) dão clara indicação de que há grande eficácia na preservação dos linfonodos axilares, o que impediria

através deste tratamento, o desenvolvimento do linfedema. Todavia, mesmo com tais afirmações, ainda há instituições de saúde como hospitais e clínicas que não realizam tal procedimento como rotina, por variadas razões, dentre as quais: déficit de mão de obra especializada, falta de informação, ausência de material necessário e alta incidência de tumores em estádio avançado (PASCOAL, 2008).

Pelo impacto que causa na sociedade, devido à interrupção da vida rotineira das mulheres, com reflexos psicológicos, sociais e até econômicos, haja vista que impede a mulher de retornar com brevidade ao seu trabalho e, em alguns casos, dificulta a readaptação ao trabalho com comprometimento dos movimentos dos membros superiores, enfim, o câncer de mama é uma das doenças que representa grandes desafios às políticas públicas de educação e de saúde, já que acomete parte significativa da população brasileira, exigindo, portanto, o desenvolvimento de programas e ações de promoção e prevenção da saúde, controle da doença, combate e tratamento, abrangendo uma cadeia de serviços interligados e completares com a presença de profissionais competentes que possam atuar nas diferentes regiões do país (OHL, et al., 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos inúmeros materiais de pesquisa e da extensa pesquisa bibliográfica não se encontrou menção à prevenção ao Linfedema, especificamente, caracterizando que este problema de saúde é tratado de forma generalizada no campo que se refere ao câncer de mama. Também em relação às políticas públicas de educação e/ou de saúde que sejam voltadas para a prevenção do linfedema, não se encontrou na literatura especializada trabalhos ou estudos que revelem a existência de tais políticas específicas para a prevenção do linfedema. O que se percebe é que este tema está incluso na prevenção, tratamento e combate ao câncer de mama e de forma geral às políticas voltadas para a saúde da mulher.

Também não foi possível identificar especificamente quais ferramentas pedagógicas são utilizadas para a disseminação das ideias, informações, conhecimentos referentes às políticas públicas voltadas para a prevenção do câncer de mama, porém é de conhecimento geral que os meios de divulgação se dão através da mídia e dos meios oficiais governamentais, por meio da legislação, cronogramas com calendários a serem implantados nos estados, municípios e distrito federal, entre outras formas de difusão e divulgação.

REFERÊNCIAS

ABREU, E. Pró-Onco 10 anos. **Revista Brasileira de Cancerologia,** Rio de Janeiro, v. 43, n. 4, out./dez. 1997.

ANDRADE, D. **Políticas públicas:** o que são e para que existem? Fev. 2016. Disponível em: <http://www.politize.com.br/politicas-publicas-o-que-sao/>. Acesso em: 26 fev. 2018.

AZEVEDO, J.M.L. **A educação como política pública.** 2. ed. ampl. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Assistência integral à saúde da mulher:** bases de ação programática. Brasília: Ministério da Saúde, 1984.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria GM 2439/2006,** de 31/12/2005, Política Nacional de Atenção Oncológica. 2005.

CAMARGO, M.C.; MARX, A.G. **Reabilitação física no câncer de mama.** São Paulo: Roca, 2000.

EVANGELISTA, J.C.S. **O direito à educação no campo:** superando desigualdades. Curitiba: Appris, 2017.

FURQUIM, T.A.C. **Políticas públicas direcionadas ao controle do câncer de mama.** Disponível em: <rle.dainf.ct.utfpr.edu.br/.../Politicas_publicas_direcionadas_controle_cancer_mama.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

GONÇALVES, J.G.; SIQUEIRA, A.S.E.; ROCHA, I.G.A.; LIMA, E.F.F.; ALVES, L.S.; SILVA, B.O.; MENDONÇA, P.E.X.; MERHY, E.E.; LAND, M.G.P. Evolução histórica das políticas para o controle do câncer de mama no Brasil. **Diversitates International Journal,** v. 8, n. 1, jul. 2016.

INCA - Instituto Nacional de Câncer. **Controle do câncer de mama:** documento do consenso. Rio de Janeiro, 2004.

INCA - Instituto Nacional de Câncer. **Controle do cancer de mama.** Publicado em: 17 mai. 2017. Disponível em: <http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/acoes_programas/site/home/nobrasil/programa_controle_cancer_mama/deteccao_precoce>. Acesso em: 15 fev. 2018.

INCA - Instituto Nacional de Câncer. **Encontro internacional sobre rastreamento do câncer de mama.** Caderno de Resumos. Rio de Janeiro: INCA, 2009a.

INCA - Instituto Nacional de Câncer. **Estimaticas 201.** Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.inca.gov.br/estimativa/2018/estimativa-2018.pdf. Acesso em:15 de fev. 2018.

INCA – Instituto Nacional de Câncer. **Parâmetros para o rastreamento do câncer de mama:** recomendações para gestores estaduais e municipais. Instituto Nacional de Câncer. Rio de Janeiro: INCA, 2009b.

KLIGERMAN, J. Fundamentos para uma política nacional de prevenção e controle do câncer. **Revista Brasileira de Cancerologia,** v. 48, n, 1, Jan/Fev/Mar 2002. Disponível em: <http://www.inca.gov.br/rbc/n_48/v01/editorial.html>. Acesso em: 22 fev. 2018.

MARCUCCI, F.C.I. O papel da fisioterapia nos cuidados paliativos a pacientes com câncer. **Revista Brasileira de Cancerologia**, v. 51, p. 67-77, 2005.

MEIRELLES, M.C.C.C. **Linfedema pós-cirurgia por câncer de mama:** avaliação de um protocolo de tratamento (Dissertação). Ribeirão Preto-SP: Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, 1998.

MEIRELLES, M.C.C.C.; MAMEDE. M.V.; SOUZA, L.; PANOBIANCO, M.S. Avaliação de técnicas fisioterapêuticas no tratamento do linfedema pós-cirurgia de mama em mulheres. **Rev. Bras. Fioter.** São Carlos, v. 10, n. 4, p. 393-399, out/dez, 2006.

OHL, I.C.B.; OHL, R.I.B.; CHACAGLIA, S.R.R.; GOLDMAN, R.E. Ações públicas para o controle do câncer de mama no Brasil: revisão integrativa. **Rev. Bras. Enferm.** v. 69, n. 4, p. 793-803, jul.2016.

PANOBIANCO, M.S.; SOUZA, V.P.; PRADO, M.A.S.; GOZZO, T.O.; MAGALHÃES, P.A.P.; ALMEIDA, A.M.A. Construção do conhecimento necessário ao desenvolvimento de um manual didático-instrucional na prevenção do linfedema pós-mastectomia. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2009 Jul-Set; v. 18, n. 3, p. 418-26.

PASCOAL, C.K.P. **Práticas de autocuidado com o braço para prevenção de linfedema:** relato de mulheres submetidas à técnica da biópsia do linfonodo sentinela. [Dissertação]. Mestrado em Saúde Coletiva. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2008.

SENNA, M.C.M. Equidade e política de saúde: algumas reflexões sobre o Programa Saúde da Família. **Cad Saude Publica,** 2002, n. 18, Supl., p. 203-211.

SOUZA, A.L. **Corpos marcados e fé na vida:** mastectomia e políticas públicas de saúde da mulher. [Monografia]. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2007.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias,** Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

GRUPO DE TRABALHO:

Tecnologia e inovação processo de ensino: mediação e aprendizagem em foco

GEOGEBRA PARA DISPOSITIVOS MÓVEIS: UM RECURSO PARA A APRENDIZAGEM

Caciano Cancian Baggiotto[1]
Vildes Mulinari Gregolon[2]

Resumo: O atual cenário, fortemente impulsionado pela tecnologia, em que os estudantes portam, a cada dia mais, aparatos tecnológicos junto aos seus materiais escolares, torna-se necessário o estudo e o desenvolvimento de pesquisas acerca de dispositivos móveis para que estes possam ser empregados no processo de ensino e aprendizagem. O presente trabalho apresenta resultados preliminares sobre os estudos realizados na temática Geogebra para dispositivos móveis como um recurso para aprendizagem. Consta, inicialmente, de um breve estudo bibliográfico, em que são abordados aspectos relevantes sobre a história dos dispositivos móveis e seu sistema operacional. Na sequência apresenta-se o Geogebra, escopo desta pesquisa, bem como seu arsenal de ferramentas, comandos e possibilidades de aplicação.

Palavras-chave: Geogebra. Dispositivos Móveis. Matemática. Ensino.

GEOGEBRA FOR MOBILE DEVICES: A RESOURCE FOR LEARNING

Abstract: The current scenario, which is strongly driven by technology, where students are increasingly carrying technological devices with their school materials, makes it necessary to study and develop research on mobile devices so that they can be used in the teaching and learning process. The present work presents preliminary results on the studies carried out in the Geogebra theme for mobile devices as a resource for learning. It consists, initially, of a brief bibliographical study, in which relevant aspects about the history of the mobile devices and their operating system are approached. Following is the Geogebra, scope of this research, as well as its arsenal of tools, commands and application possibilities.

Keywords: Geogebra. Mobile devices. Mathematics. Teaching.

1 INTRODUÇÃO

É notável o crescente avanço tecnológico que os dispositivos móveis vem recebendo nos últimos anos, em contrapartida o mercado vem absorvendo esta tecnologia e aumentando substancialmente o consumo destes aparelhos que estão a cada dia mais presentes na vida de todos, principalmente, dos jovens.

[1] Bel. Ciências da Computação. Uri/FW. PIIC. caciano.mat@gmail.com.
[2] Ma. Educação nas Ciências. URI/FW. vildes@uri.edu.br.

A palavra de ordem na sociedade atual é mobilidade, entre os jovens e estudantes esta tendência se evidencia, pois para as gerações mais atuais as tecnologias são ferramentas disponíveis para a utilização desde seu nascimento, e por isso há uma grande facilidade para a utilização desta. Destaca-se, ainda, a dependência destes meios para a realização de tarefas cotidianas, isso coloca os dispositivos móveis a cada momento mais presentes aos diversos espaços atividades realizadas.

Moura (2009) destaca que a sala de aula encontra-se em desacordo com esta tendência e, em sua grande maioria, mantêm-se vedada a utilização de dispositivos móveis pelos alunos, a medida rende grandes discussões acerca da sua eficiência. De acordo com a perspectiva adotada para análise, visões contraditórias podem ser encontradas. Por um lado está a opinião dos professores que resaltam a distração e dispersão causada pela utilização destes aparatos em sala de aula, por outro lado, ganha espaço o constante questionamento acerca de quanto tempo de foco e atenção é dedicada pelos estudantes quando utilizados materiais tradicionais impressos e a lousa, esse questionamento dá-se também em relação à clareza de ideias que estes métodos conseguem transmitir.

Diante de pesquisas na internet é perceptível o grande número de estudos em relação a utilização de smatphones e tablets em sala de aula. Em uma análise mais específica ao tratar-se do ensino de Matemática é possível encontrar inúmeras pesquisas sobre a utilização do software geogebra em sala de aula, porém a união de ambas é bem rara. É perceptível que praticamente inexistem estudos focados na utilização do aplicativo Geogebra tanto dentro quanto fora da sala de aula utilizando dispositivos móveis.

O software Geogebra especificamente, e sua utilização como ferramenta de apoio no ensino de Matemática apresenta-se como um recurso válido, pois, foi concebido especificamente para esta finalidade. Teve início a partir de 2001. Markus Hohenwarter, da Universidade de Salzburg, desenvolveu a primeira versão do softwares livre Geogebra visando a facilitar o estudo da geometria, estatística, álgebra, tabelas, cálculo, e muitos outros que só se limitam a criatividade humana ao fazer o uso deste. (GEOGEBRA, 2018).

Contudo é necessário que o professor busque se vincular as tecnologias mesmo que para isso necessite mudar sua postura pedagógica em relação à construção do conhecimento, pois é necessário que o professor possua domínio suficiente dos recursos para poder utilizá-los em favor do saber.

2 ENTENDENDO A GÊNESE

Quando se fala em dispositivos móveis logo se pensa em um aparelho em formato retangular com bordas arredondadas com uma espessura de no máximo um cm e com uma das faces preenchida por uma grande tela, de fato este pensamento não está errado, mas nem sempre foi assim.

Muito se evolui em termos de tecnologia e não é um erro dizer que essa evolução se dá em um formato exponencial, visto que tudo teve início em 1888 quando o físico alemão Heinrich Hertz conseguiu provar a existência de ondas eletromagnéticas. Com isso foi possível a criação de rádios transmissores e anos mais tarde em 1914 a primeira ligação telefônica entre dois continentes distintos (GERICKE, 2018).

Demorou 26 anos para somente em 1940 ser desenvolvido o sistema de comunicação com faixas de frequência chaveadas em canais pré-definidos a fim de evitar interceptações, e com esta tecnologia que uma empresa americana desenvolveu um sistema de telefonia com várias antenas interligadas e dado a sua estrutura denominadas células. Eis a origem da nomenclatura dos aparelhos celulares (SANCHES, 2011).

A nomenclatura já existia, porém os telefones mesmo sem fio ainda erma fixos 16 anos mais tarde em 1956 a empresa Ericsson utilizando-se desta tecnologia cria o primeiro aparelho móvel o Ericsson MTA (Mobilie Telephony A). Mesmo sendo móvel não possuía um alto custo pra produção e pesava cerca de quarenta quilogramas dificultando significativamente a mobilidade (MERIJE, 2013).

Desde então nenhuma evolução considerável ocorreu até que em abril de 1973 a empresa Motorola, principal concorrente da Ericsson, lançou o Motorola Dynatac 8000X, com características bem melhoradas em relação ao concorrente principalmente no quesito mobilidade, este pode ser considerado o primeiro telefone portátil, pois contava com medidas de 33 centímetros de altura, 4,5 cm de largura, 9,5 centímetros de espessura com peso bem mais atrativo mais de 40 vezes mais leve que o modelo MTA da Ericsson pesava apenas 794 gramas, possuía uma autonomia de bateria de aproximadamente uma hora de conversação e com valor de mercado de aproximadamente quatro mil dólares (RUIC, 2013).

Quase um século se passou desde as ondas eletromagnéticas de Heinrich Hertz até o Dynatac 8000X da Motorola e a partir deste ponto é que grandes avanços começaram a acontecer tanto na evolução do hardware quanto na rede em que eles operam. No Brasil o sistema de telefonia celular chegou a partir de 1990, o primeiro estado a receber a tecnologia foi o Rio de Janeiro, e foi implantado e era controlado pela operadora estatal TELERJ. Em

menos de uma no de disponibilidade do serviço havia aproximadamente de 667 usuários espalhados pelo estado em seguida o Distrito Federal e o Rio Grande do Sul contavam com cobertura do sinal de telefonia celular. Devido ao alto valor do serviço ele se tornara além de uma facilidade de comunicação um sinônimo de status e em pouco tempo havia 6,7 mil usuários (TECNOLOGIA, 2008).

Neste mesmo período no final da década de 80 e início da década de 90 era lançado o Motorola MicroTAC 9800X era um aparelho com proporções e peso bem inferiores ao que se tinha até então, porém sua funcionalidade se restringia a simples chamadas telefônicas. A IBM foi a precursora da ideia de smartphones ao unificar um telefone celular com o um palmTop porém, tratou-se de uma edição limitada que não teve continuidade no mercado. Por mais alguns anos os aparelhos celulares ganharam teclados qwert e algumas evoluções em termos de multimedia, envio de imagens câmeras integras com avanços gradativos até 2007 quando a Apple lançou o iPhone (O GLOBO, 2018).

Com toda certeza o lançamento do iPhone foi um marco histórico na evolução dos dispositivos móveis pois um ano após seu lançamento a Google lançou o HTC Dream G1 com o sistema operacional Android e então detrectou-se o formato padrão de smartphones e tablets que são utilizados até os dias atuais (DA REDAÇÃO, 2017).

2.1 o que é o Android

Android é o nome dado ao sistema operacional que embarca a grande maioria dos dispositivos móveis, como qualquer sistema operacional a sua principal função é fazer a ligação entre o usuário e hardware, bem como o hardware com outros hardwares e softwares. Seu principal diferencial é que ele foi desenvolvido especificamente para dispositivos móveis e por isso possui vários recursos nativos que facilitam o desenvolvimento de aplicações. Com sua primeira versão comercial desenvolvido pela Google hoje conta com várias empresas que contribuem para mantê-lo lideradas pelo Google, e este forte ligação trás várias integrações nativas com os produtos Google, o que o torna atrativo aos usuários, o fato de ser mantido por muitas empresas também é fator determinante em sua popularidade pela garantia de embarcar muitos hardwares de diferentes fabricantes (ANDROID, 2018).

2.1.1 de onde vem o android

Muito antes de ser lançado no mercado como um sistema operacional para dispositivos móveis, ele já estava em desenvolvimento por Andy Rubin, Rich Miner, Nick Sears e Chris White, no ano de 2003, os empresários do ramo da tecnologia no inicio de suas carreiras fundaram a Android Inc. Sabe-se que a ideia inicial era, desenvolver um sistema operacional para câmeras e por motivos comerciais foi alterado e o foco tornou-se dispositivos móveis, porém, os projetos desenvolvidos pela empresa sempre foram considerados secretos. Logo na época o que havia de informação sobre as atividades, estava restrito ao que os empresários deixavam transparecer. O que era publico é que conforme declaração de Andy Rubin, a empresa buscava: "Dispositivos móveis mais inteligentes e que estejam mais cientes das preferências e da localização do seu dono" (MEYER, 2015).

Após alguns anos de trabalho a Android Inc. utilizando-se de um kernel de Linux contava com grande parte das funcionalidades de um sistema operacional desenvolvido, porém, com um conceito baseado na interação usuário dispositivo móvel limitado a utilização do teclado, em 2005 a Google adquiriu a empresa e surge então a Divisão de Google para Mobile. Em 2007 Finalmente o Android foi lançado e a Google o manteve como software livre, onde qualquer pessoa pode programar nesta plataforma contanto que possua conhecimentos para tal (O MERCADO, 2013).

Ainda neste mesmo ano o mercado sofre uma grande reviravolta com o surgimento do LG Prada e o iPhone que alteravam significativamente a ideia principal de interação do usuário, introduzindo ao mercado a tendência de uso do touchscreen e o teclado físico torna-se dispensável. O Projeto Android que ainda não estava disponível para os usuários recebe importantes modificações e em 2008 é lançado como um produto comercial que embarcava dispositivos de vários fabricantes de hardware (MEYER, 2018).

2.2 O Geogebra

O software GeoGebra é o líder dentre os softwares neste seguimento e reúne milhões de usuários espalhados pelo mundo, trata-se de uma ferramenta desenvolvida com o intuito de auxiliar os professores dos diversos níveis de ensino a trabalhar com conteúdos matemáticos de forma dinâmica. As principais áreas em que ele auxilia são: Geometria, Álgebra, Planilha

de Cálculo, Gráficos, Probabilidade, Estatística e Cálculos Simbólicos, todos estes recursos estão reunidos em um único pacote de forma gratuita por ele pertencer a comunidade de software livre e é considerado fácil de se usar por possuir uma interface gráfica amigável e intuitiva. É fortemente utilizado na matemática e nas áreas de Ciência, Tecnologia e Engenharia. No site da organização encontram-se disponíveis para download duas versões clássicas, a primeira delas é o "GeoGebra Classic 5" esta versão é compatível com os sistemas operacionais Linux, Mac e Windows. A segunda versão clássica disponível é o "GeoGebra Classic 6" esta versão tem a compatibilidade com os mesmos sistemas operacionais da versão anterior e também com os sistemas operacionais Android para computadores, Windows Phone e iOS. Para dispositivos móveis, Smartphones e tablets que são os objetos deste estudo estão disponíveis os seguintes produtos: "GeoGebra Graphing Calculator:" e o "O GeoGebra Geometria", que estão disponíveis para Windows, MAC, ChromeOS, iOS, Android e Windows Phone. Já o "GeoGebra 3D Grapher" possui compatibilidade apenas com Android, enquanto o "GeoGebra Augmented Reality" possui compatibilidade apenas com o iOS (GEOGEBRA, 2017).

Em análise realizada nos produtos disponibilizados no site do Geogebra bem como nos manuais dos produtos é possível identificar a ideia principal de cada um, visto que alguns aplicativos não possuem todas as funcionalidades da versão clássica do Geogebra, conforme pode-se verificar a seguir:

- GeoGebra Graphing Calculator: Trata-se de uma calculadora gráfica que traz em sua interface os padrões Geogebra, foi disponibilizada a partir de 2015 e o principal enfoque são os dispositivos móveis mais especificamente Smartphones e Tablets.

- Este aplicativo não oferece a possibilidade de trabalhar no sistema de coordenadas R3 ou seja permite inúmeras funcionalidades porém se restringe ao plano. Da mesma maneira que na versão clássica do software há a possibilidade de entrar com expressões via linha de comando e ao passo que a expressão é digitada o gráfico correspondente é automaticamente gerado em tempo real.

- Um destaque deste aplicativo é a ferramenta mão livre que permite ao usuário ao deslizar o dedo na tela traçar formas geometrias, em seguida o aplicativo reconhece a figura desenhada e retorna a expressão que rege aquela figura e a partir deste ponto é possível interagir com a forma identificada. É possível ainda salvar o trabalho e compartilhar com outros usuários através do "Geogebra Materiais". Posssui manual que auxilia o usuário, neste caso o professor e aluno e aluno a entender o funcionamento da ferramenta, um ponto negativo é que o manual ainda não possui tradução para o português.

- GeoGebra Geometria: trata-se de um aplicativo equivalente ao anterior porém com uma interface inicial voltada para o estudo de formas geométricas, com algumas configurações pode-se deixar sua interface idêntica ao “GeoGebra Graphing Calculator” de acordo com os autores os destaques deste aplicativo são: "Caixa de ferramentas com categorias e botões mais / menos" e "Etapas de construção com descrições de texto"

- GeoGebra 3D Grapher: Este aplicativo é voltado para trabalhar com as coordenadas do R^3, neste aplicativo é possível trabalhar com sólidos de revoluções entre outros recursos que utilizam três dimensões, há ainda a possibilidade de resolver funções que envolvam mais de uma variável, bem comomo desenvolver atividades relacionadas a Geometria Analítica, superfícies paramétricas, integrais, Trigonometria e álgebra entre outros

- GeoGebra Augmented Reality: este por sua vez traz a possibilidade de criar formas e utilizando-se dos conceitos de realidade aumentada sobrepor estes câmera do aparelho, um detalhes que ainda implica na popularidade do aplicativo é a compatibilidade que se restringe a dispositivos moveis Apple.

2.4 O Graphing Calc

O software GeoGebra para dispositivos Android se divide em aplicativos distintos em que esta pesquisa se concentra no estudo do Grafing Calc, que de acordo com a tradução literal trata-se de uma calculadora gráfica, porém, na prática trata-se do aplicativo do software GeoGebra que contempla todas as ferramentas da interface 2D, em outras palavras é o aplicativo especifico para trabalhar com geometria plana.

Durante as análises e testes realizados com o aplicativo em comparação a versão completa do software desenvolvida para os demais sistemas operacionais tais como Windows e Linux algumas puderam ser observadas algumas particularidades que estão ligadas a arquitetura de dispositivos móveis.

Após verificação no site do desenvolvedor e na play store Google play que disponibiliza o aplicativo constatou-se que não ha a informação de um hardware mínimo e versão de sistema operacional mínima para a instalação do aplicativo em questão. No intuito de identificar limitações que pudessem impedir o uso desta ferramenta em sala de aula nos dispositivos utilizados pelos alunos alguns testes foram realizados. Tomou-se como dispositivo de configuração mínima um aparelho que estivesse a algum tempo fora de mercado e considerado ultrapassado para os dias atuais e para a maioria dos aplicativos utilizados pelos estudantes. Foi utilizado o Smart Phone Samsung Galaxy Pocket Plus GT-

S5301B, que conta com um prcessador 850Mhz Single-Core ARM Cortex-A9, Memóra ram de 512mb, armazenamento interno de 4gb e tela de 2,8" Polegadas com resolução máxima de 240 x 320 pixels. Quanto a versão de sistema operacional este aparelho traz embarcada a versão Android 4.0.4 Ice Cream Sandwich ICS, e por ser um aparelho considerado de entrada não possui atualizações de versão disponibilizadas pelo fabricante. Apesar destes parâmetros de configuração apresentarem números defasados para os dias atuais foi possível instalar e desenvolver atividades no aplicativo em estudo.

Conforme pode ser observado nas especificações apresentadas o que gerou maior dificuldade no desenvolvimento de atividades foi o tamanho da tela que é bem reduzido porém mesmo apenas com 2.8" foi possível realizar tarefas que podem ser utilizadas para o estudo da geometria para a educação básica.

Diante de tais testes realizados fica claro que mesmo os alunos possuindo aparelhos de entrada e que já estão a algum tempo fora do mercado isso não é fator impeditivo na utilização desta ferramenta por parte dos professores como material de apoio no estudo da geometria.

Em análise ao ambiente de sala de aula e baseando-se nas formas de interação em que o professor necessita para interagir e desenvolver atividades utilizando-se desta ferramenta com os alunos notou-se a necessidade do professor de alguma maneira apresentar a ferramenta aos alunos. e por se tratar de uma ferramenta para dispositivos móveis a melhor solução encontrada foi transmitir as imagens apresentadas na tela do dispositivo utilizado pelo professor para uma projeção em que os alunos possam acompanhar. Atualmente a maioria das escolas possuem projetores e computadores interligados, sendo assim, a ultima necessidade para completar esta estrutura é transmitir a imagem do dispositivo para o computador que por sua vez envia ao projetor.

Uma alternativa gratuita e de fácil implantação é o aplicativo AirDroid que é gratuito e funciona em conjunto com o navegador. Um fator de destaque desta ferramenta é a mobilidade permitida ao professor visto que se ambos os dispositivos estiverem conectados na mesma rede não ha necessidade de conexão física entre os dispositivos.

Os passos para a implantação de tal estrutura consistem em através do play store google play pesquisar por AirDroid e instalar o aplicativo ao abri-lo tem se a tela inicial e logo após 4 passos que apresentam o aplicativo neste ultimo tocar no botão entrar ou registrar. O aplicativo exige que o usuário cadastre uma conta ou então se este possuir uma conta do google, tiver conta do facebook ou twiter, não é necessário criar conta basta se utilizar de uma destas credenciais e registrar uma senha para acesso. Com a senha criada é necessário definir

o formato de acesso, em que o mais simplificado é o Airdroid web que não exige nenhum cliente instalado ao computador que irá receber a conexão, á também a opção de instalar um cliente ao computador e para isso deve ser selecionada a opção meu computador.

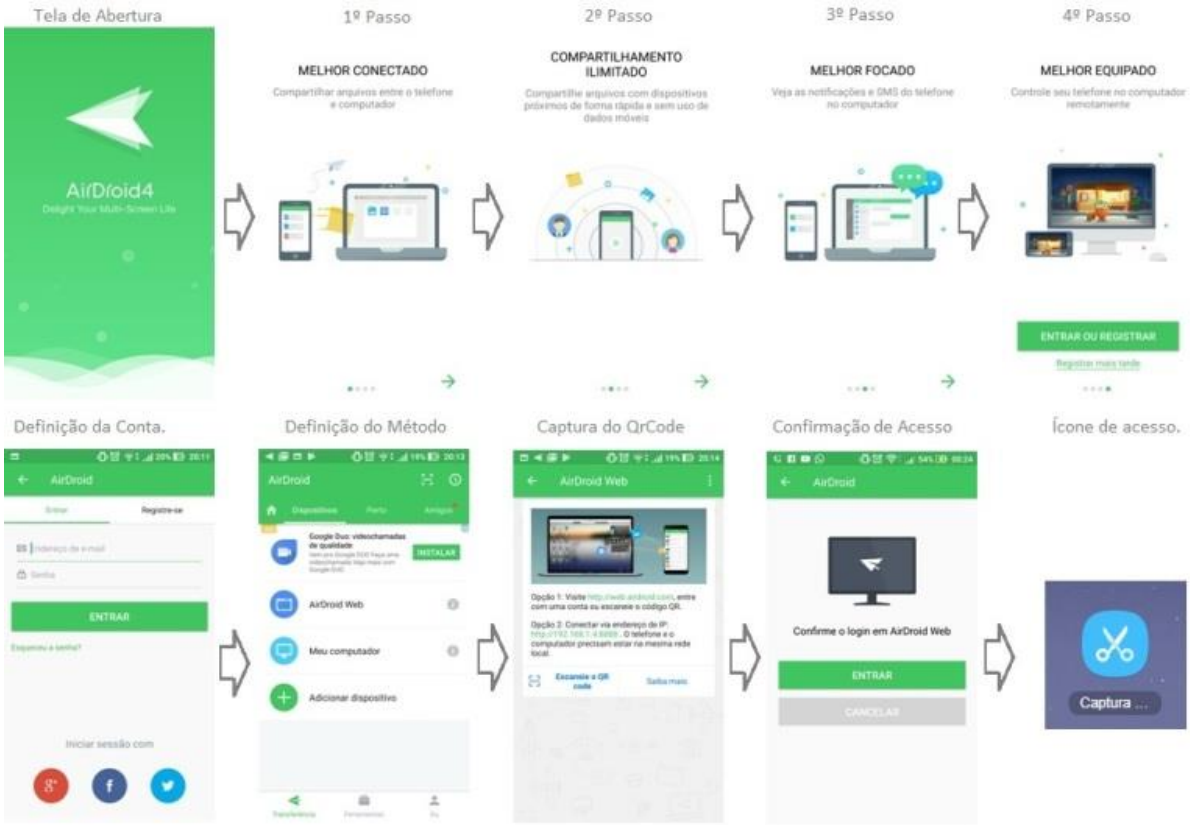
Nesta conexão foi utilizada a opção Airdroid Web, o próximo passo consiste em no computador que irá receber a conexão e encontra-se conectado ao projetor abrir no navegador o endereço http:// http://web.airdroid.com, ou um endereço de ip apresentado na tela de captura do Qr Code do aplicativo utilizando a câmera do dispositivo móvel que é ativada automaticamente ao tocar na opção escaneie o Qr Code capturar o respectivo código apresentado na tela do computador.

Após realizar a captura da imagem é estabelecida a conexão e apresentado no dispositivo móvel a tela de confirmação de acesso, após o usuário clicar em entrar os dados do dispositivo móvel são exibidos na tela do computador e através do ícone de acesso denominado Captura de tela é possível visualizar tudo o que é realizado no dispositivo móvel diretamente na tela do computador e esta por sua vez é projetada aos alunos. conforme pode ser observados nos passos apresentados na figura 1.

É importante salientar que existem inúmeros métodos de transmissão da tela de um dispositivo móvel a um projetor, este método foi escolhido por se tratar de um aplicativo gratuito e de fácil utilização, que não está restrito a nenhuma marca de dispositivo móvel e pode ser utilizado diretamente no navegador. Outro fator que determinou a utilização deste método é a estrutura apresentada por grande parte das escolas que possuem projetores com possibilidades limitadas de conexão ficando restritas a um computador que possui uma porta VGA na grande maioria dos casos.

Atualmente existem projetores que aceitam conexão direta com dispositivos móveis dentre estas pode ser destacadas a conexão via bluetooth, que permite estabelecer uma comunicação direta e sem fio.

Figura 16 - Procedimento para instalação e configuração AirDroid.



Uma vez que foram feitos teste relacionados aos equipamentos com configuração mínima e a estrutura necessária para auxiliar o professor na utilização desta ferramenta foram realizados outros testes e análises relacionadas a interface e usabilidade do aplicativo Grafing Calc como ferramenta de apoio em sala de aula para o estudo da geometria.

Na análise realizada comparando a versão do GeoGebra para computadores foi identificado que para trabalhar com geometria plana o aplicativo de android conta com as mesmas ferramentas.

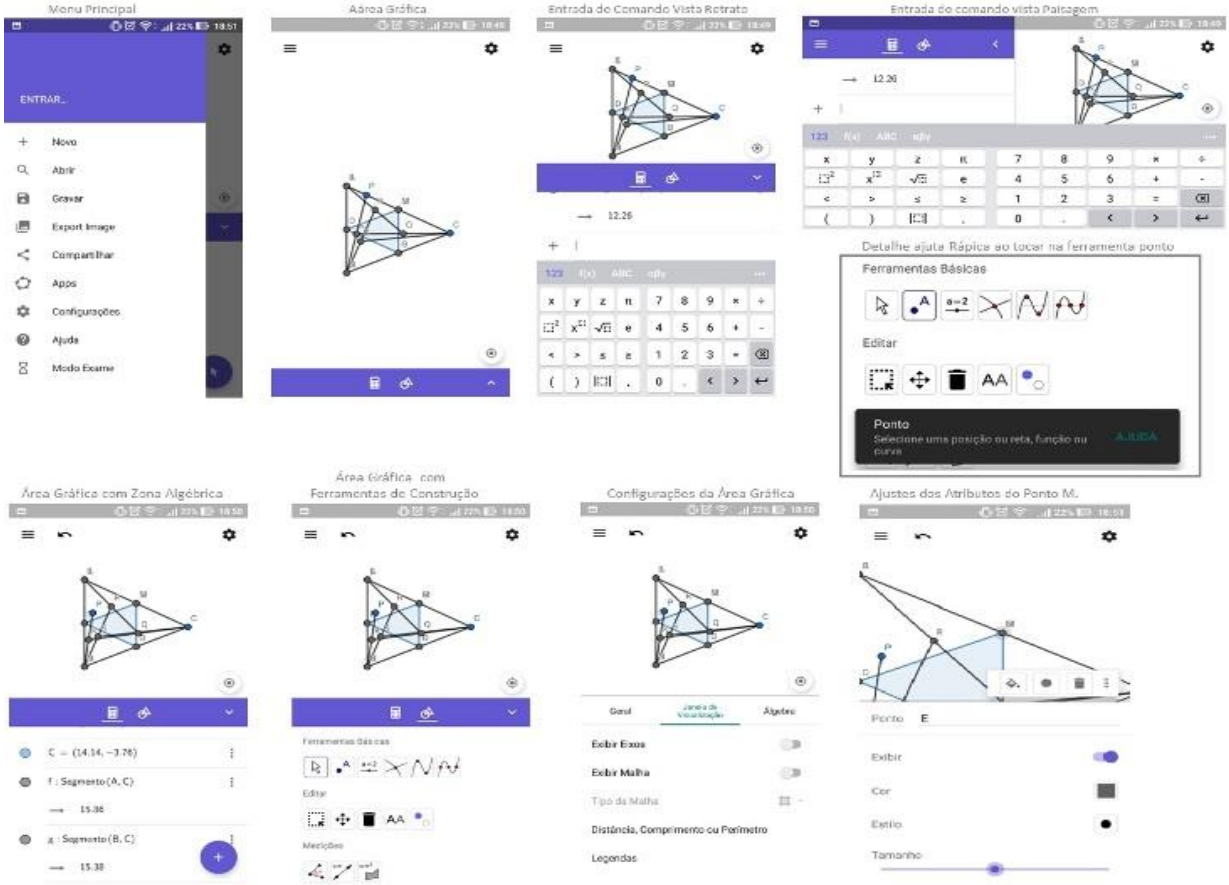
A verdadeira diferença fica por conta da interface e formato de trabalho, por conta do padrão de desenvolvimento de interface para dispositivos móveis ele não possui uma barra de menus e nem o formato tradicional, no lugar desta há as tradicionais três linhas que indicam menu nos aplicativos da plataforma Android, em que estão abrigadas as principais operações referentes ao projeto tais como solicitar um novo ou salvar o atual, entre outras. A tela é dividida ao meio, uma das partes é destinada a zona gráfica e a outra é destinada as ferramentas de construção e zona algébrica que estão divididas em duas abas, na parte inferior da zona algébrica está localizada a entrada de comandos.

Apesar da limitação de espaço devido ao tamanho reduzido de tela dos dispositivos móveis o aplicativo apresenta uma boa usabilidade, as ferramentas de construção ganham destaque, pois estão apresentadas de forma expandida o que facilita significativamente o acesso a estas, outro fator de relevância é a ajuda em tempo real e em português que é apresentada a cada toque que o usuário aplica sobre uma ferramenta.

Em relação a zona algébrica esta é um tanto prejudicada pelo pouco espaço e ao passo que mais construções são aplicadas a área gráfica a rolagem torna-se extensa e por vezes confusa, porém, dado a portabilidade dos recursos este detalhe torna-se irrelevante.

Para manipular os objetos e editar os atributos específicos de cada objeto basta tocar sobre o objeto que uma barra flutuante é apresentada contendo atalho para a alteração de dois atributos e a opção de excluir. Ao final da barra estão os três pontos empilhados, que também é um ícone padrão das interfaces Android, o qual direciona o usuário as demais opções que são apresentadas sobre a metade da tela destinada as ferramentas de construção e zona algébrica. As demais configurações da área gráfica são acessadas na engrenagem apresentada no canto superior da tela. As principais telas podem ser observadas na figura 2.

Figura 17 - Telas de operação do aplicativo.



De acordo com a teoria do triângulo de Sierpinski, que recebeu este nome por ter sido apresentado pela primeira vez em 1915 pelo matemático *Waclaw Sierpinski*, várias propriedades são abordadas, entre elas se destaca a de não perder a sua definição inicial à medida que for ampliado. O processo de construção se dá por meio do desenho inicial de um triângulo equilátero, segundo passo a união dos pontos médios de cada lado do triângulo, formando assim 4 triângulos em que os lados estão conectados. Excluindo se o triangulo central. A recursão consiste em repetir indefinidamente o procedimento anterior em relação a cada um dos triângulos obtidos. (CORRÊA, 2014).

Para identificar as potencialidades do aplicativo, objeto de estudo desta pesquisa, foi desenvolvida uma atividade baseada na construção do triângulo de Sierpinski, conforme os passos seguintes:

1) Tocar na engrenagem localizada no canto superior direito da área gráfica e desabilitar as opções de exibir eixos e exibir malha;

2) Nas ferramentas de criação tocar sobre a opção mais e no grupo de ferramentas polígonos selecionar a ferramenta polígono regular;

3) Na área gráfica tocar em dois pontos quaisquer, em que a distância entre os pontos determinará o comprimento da aresta do polígono em construção;

4) Informar o número de lados, neste caso são três e tocar em ok;

5) No grupo das construções, selecionar a ferramenta ponto médio ou centro e tocar nas arestas do triângulo;

6) No grupo das retas selecionar a ferramenta segmento e traçar segmentos de reta, a fim de ligar os pontos médios gerados no item anterior;

7) Por meio da ferramenta ponto médio, utilizada no passo cinco, ignorar o triângulo central e marcar os pontos médios nas arestas dos três triângulos externos, tocando nos vértices de cada um dos triângulos;

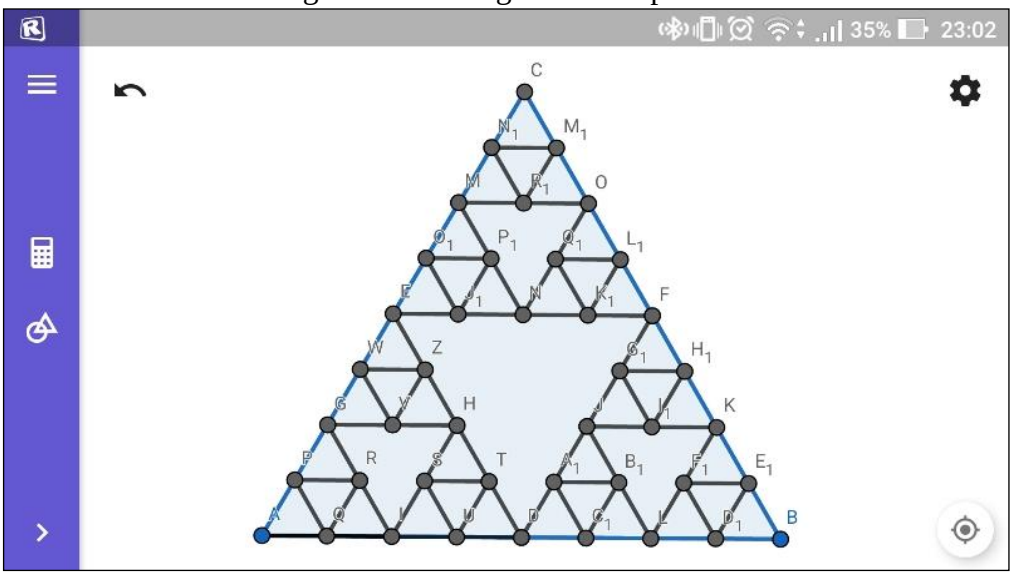
8) Repetir o passo seis para os três triângulos previamente formados;

9) Identifica-se que para cada triângulo formaram-se quatro novos triângulos;

10) Para a sequência de recursividade deve-se considerar cada triângulo de forma independente, encontrar os pontos médios de suas arestas e traçar novos triângulos em seu interior. Esse procedimento pode ser repetido infinitas vezes.

Na figura 3 pode ser observada a construção do triângulo de Sierpinski até o terceiro nível.

Figura 18 - Triângulo de Sierpinski.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, até o presente momento, permitiu-nos verificar a dimensão do avanço tecnológico que tem ocorrido nos últimos quarenta anos. É impensável que, em tão pouco tempo, a tecnologia evoluiria em tão grandes proporções, mas é, exatamente, isso que a história dos aparelhos móveis evidencia. Com toda essa evolução e consumo de dispositivos móveis, parece óbvio que, a qualquer momento, eles estariam presentes nos ambientes de aprendizagem, como de fato ocorre. No entanto, existe uma resistência gigantesca para evitar sua utilização, com o amparo de que eles desviam a atenção dos estudantes. Disso surgem alguns questionamentos inevitáveis: “Qual é a real atenção que os estudantes estão dedicando à aula?” Será que essa atenção poderia ser melhor aproveitada com a utilização de dispositivos móveis?” “Como deve-se proceder para que isso ocorra?” Da mesma forma que os questionamentos são diversos, as respostas também são, além disso, as respostas podem ser diferentes em cada sala de aula, dependendo do público que a frequenta. A constante desse assunto é que o uso de tecnologias, mais especificamente, dispositivos móveis, pode ser retardado, mas não evitado.

Com isso, a presente pesquisa dispõe de uma atividade, detalhadamente, pensada e elaborada com a finalidade de ser aplicada em sala de aula, assim retornando respostas aos questionamentos previamente expostos.

REFERÊNCIAS

ANDROID. O que é o Android. Disponível em: < https://www.significados.com.br/android/>. Acesso em: 25 fev. 2018.

CORRÊA, A. de O. **Geometria Fractal no Ensino Médio**. Disponível em: < http://www2.unifap.br/matematica/files/2017/07/GEOMETRIA-FRACTAL-NO-ENSINO-M%C3%89DIO.pdf >. Acesso em: 25 jul. 2018.

DA REDAÇÃO. **Conheça a história do Android, o sistema operacional mobile da Google**. 2017. Disponível em: < https://super.abril.com.br/galeria/conheca-a-historia-do-android-o-sistema-operacional-mobile-da-google/>. Acesso em: 23 jan. 2018.

GEOGEBRA. **O que é o Geogebra?** Disponível em: <https://www.geogebra.org/about?ggbLang=pt_BR>. Acesso em: 19 dez. 2017.

GERICKE, G. **1888**: Hertz demonstra existência das ondas eletromagnéticas Disponível em: < http://www.dw.com/pt-br/1888-hertz-demonstra-exist%C3%AAncia-das-ondas-eletromagn%C3%A9ticas/a-678473>. Acesso em: 30 nov. 2017.

MEYER, M. **A história do Android**. 2015. Disponível em: < https://www.oficinadanet.com.br/post/13939-a-historia-do-android >. Acesso em: 25 fev. 2018.

MERIJE, W. **Mobimento**: educação e comunicação mobile. 2013. Disponível em: < https://pesquisaeducacao.files.wordpress.com/2013/10/mobimento_issuu.pdf >. Acesso em: 18 dez. 2017.

MOURA, A. **Geração Móvel**: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a "geração polegar". Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10056/1/Moura%20(2009)%20Challenges.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

O GLOBO. **Conheça a evolução do telefone celular.** Disponível em: < http://infograficos.oglobo.globo.com/tecnologia/conheca-a-evolucao-do-telefone-celular.html >. Acesso em: 13 fev. 2018.

O MERCADO. **Android**: origem e curiosidades. 2013. Disponível em: <>. Acesso em: 25 fev. 2018.

RUIC, G. **Primeira ligação de celular completa 40 anos**. 2013. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/tecnologia/primeira-ligacao-de-celular-completa-40-anos/>. Acesso em: 17 nov. 2017.

SANCHES, R. **O primeiro celular da história**. 2011. Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2011/07/o-primeiro-celular-da-historia.html >. Acesso em: 13 nov. 2017.

TECNOLOGIA. **Do tijolo ao smartphone**: 25 anos de celular. 2008. Disponível em: < http://tecnologia.terra.com.br/noticias/0,,OI3266753-EI15606,00-Do+tijolo+ao+smartphone+anos+de+celular.html >. Acesso em: 19 jan. 2018.

DIÁRIO: UMA ESTRATÉGIA DE REFLEXÃO CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mirtes Gonçalves Honório[1]
Teresa Christina Torres Silva Honório[2]
Josania Lima Portela Carvalhêdo[3]

Resumo: No presente artigo objetiva-se refletir sobre o sentido da avaliação, a partir da utilização do diário reflexivo crítico, em um curso de formação de professores. O instrumento foi utilizado como alternativa para a avaliação do processo de aprendizagem e como estratégia para a formação de professores reflexivos críticos, em atendimento as demandas atuais de formação dos profissionais da educação, com um perfil apto a acompanhar as inovações tecnológicas, mobilizando os saberes de forma a solucionar problemas que emergem da prática. A pesquisa de abordagem qualitativa descritiva foi desenvolvida na disciplina Avaliação da Aprendizagem, nas turmas do Curso de Pedagogia/UFPI, em 2017.1. A amostra foi constituída por 08 (oito) diários reflexivos críticos, escolhidos aleatoriamente. Ao propor o diário como uma estratégia de avaliação, altera-se a visão de um aluno passivo. A escrita reflexiva crítica, da qual o diário é portador, desencadeia a tomada de decisão, a partir da consciência das necessidades e dificuldades dos estudantes. Apresenta-se como um instrumento apropriado para a formação docente, ao possibilitar a reflexão na/sobre ação, levando à tomada de decisão para a consecução dos objetivos do ensino, ao tempo em que possibilita a formação de um profissional reflexivo crítico.

Palavras-chave: Diário reflexivo crítico. Avaliação da aprendizagem. Formação de professores.

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE, do Centro de Ciências da Educação – CCE, da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – NEFORPE. E-mail: mirteshonorio@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI e professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE, do Centro de Ciências da Educação – CCE, da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – NEFORPE. E-mail: teresaufpi@hotmail.com.
[3] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC e professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – DMTE e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, do Centro de Ciências da Educação – CCE, da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – NEFORPE. E-mail: josaniaportela@gmail.com.

DAILY: A STRATEGY OF CRITICAL REFLECTION IN TEACHING TRAINING

Abstract: In the present article we aim to reflect on the meaning of the evaluation, from the use of the critical reflexive diary, in a teacher training course. The strategy was used as an alternative for the evaluation of the learning process and as a strategy for the formation of critical reflexive teachers, in response to the current demands of education professionals, with a profile able to follow the technological innovations, mobilizing the knowledge of to solve problems that emerge from practice. The qualitative descriptive approach research was developed in the discipline Learning Assessment, in the classes of the Pedagogy Course / UFPI, in 2017.1. The sample consisted of 08 (eight) critical reflexive diaries, chosen at random. By proposing the diary as an assessment tool, a passive student's vision changes. The critical reflexive writing, of which the diary is a carrier, triggers the decision making, from the awareness of the needs and difficulties of the students. It is presented as an appropriate instrument for teacher education, by allowing reflection on / about action, leading to decision-making for the achievement of teaching objectives, while allowing the formation of a critical reflective professional.

Keywords: Critical reflexive daily. Evaluation of learning. Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa intitulada “Formação de professor: da institucionalização a ação”, abrangendo os cursos de formação de professor (licenciaturas) da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – NEFORPE.

Dada a complexidade do contexto contemporâneo, com profundas transformações sociais e acesso intenso as Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs), que apontam para uma nova relação com o conhecimento e, considerando as demandas que provêm da prática pedagógica, compreendemos a necessidade da formação de um profissional reflexivo crítico para mediação dos processos educativos, nesta configuração atual que traz elementos de inovação educacional, antenados para a promoção de um ensino que considere o aluno como sujeito ativo da sua aprendizagem.

Ressaltamos que a importância da pesquisa se apoia na multidimensionalidade do processo educativo e na alteração do paradigma tradicional para o da complexidade (BEHRENS, 2008), que reflete, consequentemente, no perfil do profissional docente a ser formado para atuar em um contexto que incorpora novas características da sociedade da informação e da comunicação. Consequentemente, o novo perfil de professional a ser

formado vai exigir novas práticas docentes na formação de professores que possam favorecer o delineamento de um mediador apto a acompanhar as inovações técnicas e tecnológicas no seu campo de atuação, mobilizando os saberes de forma a solucionar problemas que emergem da prática.

Neste recorte, objetivamos refletir sobre o sentido da avaliação, a partir da utilização do diário reflexivo crítico, no curso de Licenciatura em Pedagogia, em 2017.1. O instrumento foi utilizado como alternativa para a avaliação do processo de aprendizagem dos alunos e como estratégia para a formação de professores reflexivos críticos. O interesse sobre esta prática está ancorado na nossa trajetória como docente em diferentes níveis de escolaridade e nos questionamentos sobre os procedimentos avaliativos classificatórios, historicamente construídos e marcadamente excludentes que ainda acompanham o cotidiano da sala de aula e que começaram a ser questionados e repensados no contexto inovador atual, em que se torna evidente a necessidade de que a avaliação assuma contorno formativo, com vistas a garantia da aprendizagem.

Na perspectiva de consolidar o objetivo da investigação, na disciplina Avaliação da Aprendizagem fizemos uso de diversos instrumentos avaliativos, dentre os quais o uso do diário reflexivo crítico, no curso de formação de professores, buscando contribuir para que os professores se transformem em pesquisadores da sua própria prática, com a proposição de espaços de reflexão crítica, a partir do estudo realizado no curso de formação inicial.

Os limites impostos pela organização do curso não impediram a inserção de novas práticas que visassem a formação profissional do professor numa metodologia inovadora, em que o estudante assume a condição de sujeito ativo da sua aprendizagem. Assim, fizemos uso do diário reflexivo crítico na disciplina Avaliação da Aprendizagem nas turmas do 5º período do curso, utilizando de formas alternativas de avaliação, passíveis de serem inseridas no cotidiano da sala de aula.

Num primeiro momento, foram apresentados aos participantes, pelos professores de Avaliação da Aprendizagem, a proposta do uso do diário, justificando sua inserção nesta disciplina e mostrando esse instrumento de coleta de dados para a avaliação como norteador do modo de aprender a aprender, pois possibilita ao aluno refletir criticamente sobre o seu processo de construção do conhecimento e acerca da prática avaliativa desenvolvida no curso de formação de professores. A escolha por esse instrumento de coleta dos dados como instrumento de pesquisa, foi facilitado pelo fato de que as autoras do presente estudo atuam como professoras da disciplina no contexto formativo em que ocorreu a pesquisa.

Para consecução do nosso objetivo, adotamos a abordagem qualitativa descritiva que, segundo Oliveira (2010, p.37), consiste num "processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação". Por essa razão, a pesquisa qualitativa se apresenta como a que mais se adéqua ao estudo pelos objetivos aqui pretendidos, uma vez que, não se detém à mera mensuração quantitativa dos resultados obtidos, mas objetiva a análise, descrição e compreensão do fenômeno com riqueza de detalhes para desvelar o sentido da avaliação, a partir da utilização do diário reflexivo crítico, no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Vale ressaltar que os participantes foram 73 (setenta e três) alunos matriculados na disciplina Avaliação da Aprendizagem, nas turmas em que as 03 (três) autoras do estudo são professoras e fizeram uso do instrumento. Para o recorte que apresentamos neste artigo, a amostra foi constituída por 08 (oito) diários reflexivos críticos, escolhidos aleatoriamente dentre os produzidos pelos estudantes na referida disciplina.

Os diários são adotados neste estudo, na perspectiva de Zabalza (2004), como instrumentos para o registro da prática avaliativa, dos processos e procedimentos desenvolvidos na disciplina avaliação da aprendizagem, servindo de subsídio para a reflexão crítica, com vistas a reorganização da prática para garantia da aprendizagem.

Para Ghedin (2008), a troca de experiências do profissional em formação com o professor formador possibilita ao futuro professor o desenvolvimento da reflexão crítica quando oportuniza a dialogicidade sobre o ensino, consequentemente, potencializa a aprendizagens cognitivas, procedimentais e atitudinais, que no exercício da futura profissão lhes serão fundamentais.

A reflexão crítica, com base em Liberali (2008, p. 32), "[…] implica a transformação da ação, ou seja, transformação social". Não basta criticar a realidade, mas objetiva a proposição de alternativas fundamentadas na teoria. Assim, pensar a formação do professor numa perspectiva da reflexão crítica, implica em nos apropriarmos de uma prática transformadora, pois, ao se pensar sobre a realidade concreta, esse profissional, de forma coletiva, superando as práticas individualistas presentes no contexto escolar, busca analisar as diversas ações que ocorrem na escola, a fim de encontrar meios que favoreçam a superação das dificuldades, com vistas a garantia da aprendizagem.

Assim, adotamos no presente estudo o uso do diário e da reflexão crítica, a partir da perspectiva de Zabalza (2004) e de Liberali (2008), respectivamente. Na apresentação dos resultados, nesse artigo, inicialmente evidenciamos a intencionalidade do recorte da

investigação que ora apresentamos, com o objetivo da proposta, seu delineamento metodológico e conceitual. Em seguida, no desenvolvimento do texto, algumas reflexões teóricas sobre a avaliação são apresentadas e, na sequência, os dados empíricos do uso do diário reflexivo crítico, no curso de formação de professores, são apresentados e analisados. E por fim, tecemos algumas considerações do uso do diário reflexivo crítico na prática avaliativa, como estratégia que contribui para a formação de professores reflexivos críticos.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM CONVITE À REFLEXÃO CRÍTICA

A avaliação é um tema presente nas discussões sobre a educação em qualquer nível de ensino. A literatura disponível é vasta e nela os estudos de Hoffmann (1993), Perrenoud (1999), Libâneo (1997) e Luckesi (2000) desvendam o que está em questão quando se avaliam e alertam que o objetivo da avaliação não é mais o de obter um produto pronto e acabado, mas o de procurar conhecer cada vez mais o aluno e a realidade que o integra para a garantia da aprendizagem. Pois a finalidade do processo avaliativo é realizar uma intervenção contínua na realidade para melhor conhecê-la, entendê-la e transformá-la.

Avaliar é uma atividade intrínseca e indissociável a qualquer tipo de ação que vise provocar mudanças. Neste sentido, a avaliação é uma atividade constituinte da ação educativa, quer estejamos nos referindo à avaliação do projeto educativo, à avaliação do ensino ou à avaliação da aprendizagem. Segundo Sacristán (1998, p. 303), "a ação de avaliar apresenta-se com uma competência profissional muito genérica que pode compreender práticas muito diversas". Assim, cada professor pode adotar um estilo diferente, de acordo com suas crenças, posicionamento pedagógico e a maneira de colocar em prática o processo de avaliação.

Nós professores, precisamos refletir sobre a nossa prática pedagógica e não podemos pensar em avaliação desvinculada da epistemologia do conhecimento e da prática que desenvolvemos, pois:

> [...] a avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, com ação- reflexão – ação que se passa na sala de aula em direção a um saber apropriado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno. Uma conexão entendida como uma reflexão aprofundada sobre as formas como se dá a compreensão de educando sobre o objeto do conhecimento (HOFFMANN, 1993, p. 148).

Essa nova dimensão da avaliação, coloca-a como um processo e não apenas como etapa final, procurando construir referenciais provisórios sempre na perspectiva da garantia

da aprendizagem, sugerindo formas inovadoras de registrar a caminhada do aluno, ao tempo em que ressignifica a prática pedagógica do professor.

Ao refletir sobre sua prática e levar o aluno à reflexão crítica, o professor estará incentivando a interação entre alunos/professor, alunos/alunos e o questionamento sobre a proposta teórica e a experiência prática. Compreendemos que, quando o professor é um profissional que reflete sobre sua ação, num processo caracterizado por Schön (1992) de "*reflexão-na-ação" e "reflexão-sobre-a-ação",* incentiva o aluno assumir esta postura reflexiva crítica sobre seu desempenho, buscando a aprendizagem de forma autônoma.

É relevante frisarmos que não é possível pensar sobre a avaliação sem refletirmos sobre os referenciais teóricos que constituem o suporte da proposta pedagógica correspondente, auxiliando, assim, a teorizar a partir da *ação-reflexão-ação*. Estamos apontando para "[…] as premissas, os fundamentos, a teoria que orienta e ilumina a prática" (SALES, 2002, p. 74), visto que, são os fundamentos teóricos, os pilares que sustentam a prática pedagógica e subsidiam a tomada de decisão

Neste sentido, a avaliação deixa de ser vista como uma etapa de fiscalização ou ponto final e passa a ser concebida como um processo em curso, conforme uma sequência de interação, e o "[...] diagnóstico é inútil se não dar lugar a uma ação apropriada. Uma avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada [...]" (PERRENOUD, 1999, p. 15). É estabelecida uma relação intima e importante entre a avaliação e a intervenção pedagógica, ambas entendidas como situações formativas que exigem competências específicas.

Nesta perspectiva, percebemos o quanto a avaliação da aprendizagem contribui na organização do ensino, pois oferece condições ao professor para compreender o estágio de aprendizagem em que o educando se situa. Libâneo (1997), no sentido proposto, nos leva a refletir sobre o que a sociedade espera da escola e do professor, enfatizando a responsabilidade do professor em trabalhar no sentido do desenvolvimento autônomo e independente dos alunos.

A avaliação faz parte do cotidiano docente, rotineiramente, o professor julga e é julgado, interpreta a realidade e toma decisão, o que além de ser uma exigência burocrática, é parte integrante do processo de ensino, refletindo objetivos, conteúdos e métodos de seu plano educacional. Na prática pedagógica, a avaliação tem grande importância, por meio desta é possível verificar se o sistema de ensino está atingindo os objetivos, o grau de eficiência da prática docente, como também o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra.

Na opinião de Luckesi (2000), a avaliação não está encerrada nela mesma. E será um instrumento auxiliar de aprendizagem e do crescimento do aluno sempre que estiver de acordo com um projeto pedagógico. O teórico a define como "um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre esta" (p.9). Portanto, a avaliação envolve a coleta de dados sobre a realidade, a interpretação dessa realidade e a tomada de decisão.

Na perspectiva de Hoffmann (1995), a ação avaliativa enquanto mediação deve contribuir para superar posicionamentos que fortaleçam as relações de poder na sala de aula. A avaliação, neste sentido, "[…] enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação- reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber apropriado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão". (p.148).

Percebemos, portanto, a importância da reflexão crítica e do diálogo na ação docente, em favor de uma avaliação em uma perspectiva mais ampla. Parece claro, então, que a avaliação precisa ser repensada a partir da organização do trabalho pedagógico, buscando superar a estrutura burocrática e técnica que ainda prevalece na escola básica.

Assim, a avaliação formativa adquire papel fundamental no processo ensino–aprendizagem, pois procura identificar os avanços e as dificuldades do aluno e tomar decisão, sempre na perspectiva da garantia da aprendizagem. Enquanto formativa, a avaliação possibilita o redirecionamento da ação docente ao longo do processo, de acordo com Perrenoud (1999), é, pois, formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens, concretizando um projeto educativo proposto pela escola.

Hadji (2008, p. 21), apresenta algumas características de uma avaliação com intenção formativa:

> […] colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa; […] propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é; […] inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica.

Concebendo a avaliação da aprendizagem enquanto um processo dinâmico voltado para a regulação das aprendizagens efetivadas e das lacunas a serem superadas no decorrer das relações de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o aluno ainda não aprendeu, mas essa situação é provisória. Portanto, a prática pedagógica desloca a preocupação do resultado para

o processo, da classificação para a construção do saber, do autoritarismo docente para o pluralismo e pela responsabilidade compartilhada por todos aqueles envolvidos na tarefa educativa.

A avaliação passa a ter por objetivo principal a transformação e a elaboração de novas etapas de desenvolvimento cognitivo. Perceber as dificuldades como superáveis e o conhecimento como um processo de construção significa reconhecer as muitas possibilidades de transformação do contexto social e das relações que nele se estabelecem. Dessa forma, podemos compreender a avaliação como instrumento de impulso da aprendizagem, enquanto reflexão sobre os avanços e as dificuldades demostradas pelos estudantes, para a proposição de uma ação com vistas a sua garantia.

A avaliação proposta pelos teóricos que fundamentam o nosso estudo, fundamenta-se numa prática avaliativa que possibilita ao aluno a tomada de consciência das suas dificuldades e avanços durante o processo de aprendizagem e ao professor possibilita refletir sobre sua ação pedagógica em função das aprendizagens efetivas dos alunos. Assim, as práticas homogeneizadoras, que enfatizam apenas a quantificação, as atitudes e tudo que o aluno adquire, perdem seu lugar. O que se quer é promover uma avaliação ao longo do processo de aprendizagem, centrada no diálogo professor/ aluno, tento em vistas a emancipação do sujeito (ESTEBAN, 2001).

As propostas de avaliação e os estudos relativos à formação de professores fundamentados numa linha de ação mais reflexiva tem insistido na necessidade da superação do paradigma de racionalidade técnica que tem dominado a ação docente, dificultando o crescimento profissional do professor. Desta forma, vários pesquisadores têm se posicionado a favor da formação do profissional reflexivo crítico, investigativo, capaz de construir sua autonomia docente.

Em consonância com Liberali (2008, p. 34), podemos afirmar que, na formação de professores, ao desenvolver uma prática com ênfase na reflexão crítica, estando formando profissionais que, por sua vez, na condição de profissionais, darão voz ativa aos estudantes em suas experiências de aprendizagens. Presume a autora que, essa forma de agir na prática docente do professor formador, traz resultados significativos para o processo de ensino e aprendizagem, na formação de professores, fazendo com que os professores em formação produzam novos saberes que lhes serão uteis na prática futura.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1992, p. 30) sugere um olhar mais real acerca dos aspectos pessoais, profissionais e organizacionais das práticas docentes e recomenda investir na pessoa do professor num momento de crise e de mudança, tendo em vista que "[...]

uma das fontes mais importantes de *stress* é o sentimento de que não dominam as situações e os contextos de intervenção profissional". Assim, a profissão docente, enquanto autônoma na produção de seus saberes, necessita, segundo o autor, de um espaço de formação coletivo que possibilite situações reais de reflexão críticas sobre as práticas docentes.

Nesta perspectiva, o diário abre esta possibilidade, pois se constitui em uma das estratégias no sentido de promover aquilo que Schön (1992) designou como "*reflexão na ação*" e "*reflexão sobre a ação*". Assim, tem sido valorizado na formação de professores pela possibilidade de associar à escrita a atividade reflexiva crítica, permitindo ao professor uma observação mais profunda dos conhecimentos da prática e a sua transformação.

O diário é um instrumento de registro utilizado pelo aluno para anotar as reflexões críticas desenvolvidas após cada aula. Tais registros devem expressar a tomada de consciência do que aprendeu, possibilitando a ele mesmo e ao professor o acompanhamento da sua trajetória cognitiva. No entendimento de Zabalza (2004), a elaboração de diários contribui para a transformação dos professores em investigadores de si próprios, inicialmente como narradores e, posteriormente, como analistas críticos dos registros que elaboram.

Esta proposta convida o aluno a uma reflexão crítica a partir de suas produções, leituras e discussões em sala de aula, com certo distanciamento, uma vez que ao analisar, passa a perceber seu compromisso com o aprender e envolve-se com os temas estudados.

DIÁRIO REFLEXIVO CRÍTICO COMO INSTRUMENTO PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na busca de um novo sentido para avaliação da aprendizagem, coerente com um projeto de ação educativa que busca desenvolver-se na perspectiva de formar professores reflexivos, fizemos uso do diário como um instrumento de avaliação da aprendizagem em um curso de formação de professores em nível superior.

Ao analisarmos os diários encontramos registros de momentos em que se dera a tomada de consciência dos estudantes acerca da importância de refletir sobre seu processo de aprendizagem e a viabilidade do uso do diário enquanto instrumento de avaliação não só da aprendizagem, mas também do ensino. Para ilustrarmos, utilizamos alguns registros visando dar uma amostra de sua eficiência como instrumento que possibilita o aluno fazer uma reflexão sobre o que aprendeu e como aprendeu.

Ao fazerem uso do diário, os estudantes apresentaram em suas reflexões: impressões sobre a disciplina, as opiniões e as dúvidas, como mostram os registros dos alunos-professores a seguir:

> [...] foi uma experiência muito boa, pois tivemos a oportunidade de socializar as nossas atividades, por meio do diário, e perceber que por meio deste instrumento é possível o professor avaliar também a sua prática. (F.M)
> [...] ajuda a refletir sobre o que você fez e desenvolve a habilidade de escrever (G. F)
> [...] esta disciplina foi muito proveitosa para minha profissão. A partir de agora irei procurar a melhor maneira na hora de avaliar [...]. E em termos de recursos vou procurar variar, pois foi possível ver na prática outras formas de avaliar além das provas, que podem ajudar o professor a fazer mudanças na sua forma de ensinar, para que o aluno possa aprender melhor. (T.C.).
> [...] é um recurso muito bom, porque podemos recapitular as aulas anteriores, mas em minha opinião é difícil trabalhar assim quando se tem turmas com muitos alunos. (R.N)

Nos relatos, podemos constatar a riqueza da experiência com a oportunidade de socialização das aprendizagens pelos estudantes, ao tempo em que possibilita ao professor formador refletir sobre a sua prática, com vistas a sua transformação, de acordo com a estudante F.M. Outro aspecto importante que observamos é a possibilidade de sistematização do pensamento, quando G.F diz que desenvolve a habilidade de escrever.

O estudante T.C. pensa na profissão futura e afirma que a experiência foi muito importante para variar na avaliação com a utilização de outros instrumentos e técnicas, possibilitando ao professor fazer mudanças na sua prática para a garantia da aprendizagem. Ainda, o estudante R.N afirma a sua importância para recapitular os conhecimentos trabalhados nas aulas, embora aponte uma dificuldade na utilização do instrumento, ou seja, a sua utilização em turmas numerosas requer maior tempo e esforço do professor.

Importante é perceber que o diário viabiliza o registro representativo da reflexão-na-ação, de Schön (1992), característica da própria avaliação formativa. Segundo Hadji (2008), Hoffmann (1993) e Luckesi (2000), os registros também levam o aluno a pensar criticamente sobre seus avanços e dificuldades vivenciados durante o curso, tendo a possibilidade de investir na sua aprendizagem, pois segundo a estudante J. P.: "O diário ajuda a gente a descobrir e reconhecer nossos erros". Por outro lado, ao professor possibilita rever suas ações, como mostram as estudantes R. L.: "[...] por meio do diário, o professor pode fazer uma reflexão sobre o seu trabalho"

Nos escritos, ao final da produção do diário a estudante A.J., diz:

> [...] é uma pena que a disciplina já esteja terminando, pois tenho certeza que o conhecimento de avaliação não se limita apenas no que trabalhamos, mas valeu, porque contribuiu para que pudéssemos construir uma visão acerca da teoria articulada com a prática. Tivemos a oportunidade de discutir não só a teoria, bem como a nossa prática avaliativa e perceber em que precisamos modificá-la.

Por fim, vale ressaltar que os fragmentos de registros dos estudantes revelam a importância de instrumentos que possibilitam a reflexão crítica e da articulação teoria e prática. Outros escritos são reveladores de como o diário reflexivo crítico pode ser um instrumento útil e necessário para auxiliar o aluno na busca e construção de sua aprendizagem, conforme o registro da estudante V.P.: "[...] o uso do diário permite melhorar a qualidade do Ensino e da aprendizagem, bem como possibilita ao professor refletir sobre sua prática pedagógica e buscar estratégias de intervenção".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os registros apresentados evidenciam que o diário é um instrumento que possibilita ao aluno refletir sobre o processo de aprendizagem, bem como a viabilidade do uso do diário enquanto instrumento de avaliação não só da aprendizagem como do ensino. Assim, o caráter da avaliação tem outra dimensão, pois propicia avanço, progresso, mudança e a criação do novo. Dessa forma, a avaliação deixa de ser uma prática pontual, isolada, convertendo-se em um processo contínuo de reflexão crítica, apontando para um processo dinâmico, seja de planejamento de ações, seja de compromisso permanente com o fazer docente e com a aprendizagem do estudante. Reforça a ideia de que avaliar, segundo Dalben (2002, p.23), "envolve especificamente, o processo de autoconhecimento do aluno e do professor".

Ao propor o diário como um instrumento de avaliação, altera-se a visão de um aluno passivo, que centraliza sua atenção na reprodução dos conteúdos apresentados pelos professores. A escrita reflexiva crítica, da qual o diário é portador, desencadeia reflexões que levam à tomada de decisão a partir da consciência das necessidades e dificuldades dos estudantes, promovendo à reelaboração dos conhecimentos e das aprendizagens por meio de práticas que as

favoreçam. Assim, o diário apresenta-se como um instrumento apropriado para a formação docente, ao possibilitar a reflexão na/sobre ação, levando à tomada de decisão para a consecução dos objetivos do ensino, ao tempo em que, em um curso de formação de professores possibilita a formação de um profissional reflexivo crítico.

REFERÊNCIA

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

DALBEN, Â. I. L. de F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: DARSIE, M. M. P. Avaliação e aprendizagem. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, n. 99, nov. 1996.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GHEDIN, E. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: líber livro, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores**: Questões Fundamentais. Pontes, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HOFFMANN, J. M.L. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 2. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Coleção temas de Educação, 39)

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2010.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SALES, J. de O. C. B. Aprendendo com a avaliação. In: LIMA, Maria do Socorro Lucena; _____. **Aprendiz da prática docente**. Fortaleza: Edições Demócrito, 2002. p. 73 – 81.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos**.** In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

UFPI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Teresina: UFPI, 2009.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A CIBERCULTURA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS DO USO DAS TECNOLOGIAS NO ESPAÇO ACADÊMICO

Édiga Raiana Borges Locatelli[1]
Elisabete Cerutti[2]
Leticia Bonafé Duarte[3]

Resumo: O presente ensaio tem como objetivo refletir sobre o papel do docente universitário diante da cibercultura, dos avanços tecnológicos e a chegada dos nativos digitais ao meio, pensando em como ampliar as práticas pedagógicas de acesso às tecnologias digitais. Traz consigo abordagens a respeito de estudos teóricos realizados acerca de estudiosos de educação e tecnologias, destacando-se entre os mesmos, Cerutti (2014) e Levy (1999 e 2011), tendo como metodologia utilizada, a bibliográfica. É válido mencionar o relevante papel das tecnologias no meio educacional, bem como, os desafios e paradigmas a serem enfrentados pelos professores universitários para a melhor efetividade da tecnologia no espaço acadêmico. Dessa forma, entendemos que a utilização das tecnologias em sala de aula visa melhor atender as demandas dos alunos procurando a qualidade da aprendizagem, utilizando esses instrumentos, cuja possibilidade de acesso tem significado e operacionalidade ao aluno.

Palavras-chave: Cibercultura. Tecnologias. Educação.

CIBERCULTURE IN THE EDUCATIONAL CONTEXT: PERSPECTIVES OF THE USE OF TECHNOLOGIES IN THE ACADEMIC SPACE

Abstract: This essay aims to reflect on the role of university teachers in the face of cyberculture, technological advances and the arrival of digital natives in the middle, thinking about how to extend pedagogical practices of access to digital technologies. It brings with it theoretical and practical studies on education and technology scholars, with Cerutti (2014) and Levy (1999) as the bibliographical methodology. It is worth mentioning the relevant role of technologies in the educational environment, as well as the challenges and paradigms to be faced by university professors for the best effectiveness of technology in academic space. In this way, we understand that the use of technologies in the classroom aims to better meet the

[1] Acadêmica Graduanda de Pedagogia da URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Educação e Tecnologias GPET. Bolsista PIBID-Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência. E-mail: edigablocatelli@gmail.com
[2] Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Doutora em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias GPET e membro do Grupo de Pesquisa em Educação. E-mail: beticerutti@uri.edu.br.
[3] Acadêmica Graduanda de Pedagogia da URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Educação e Tecnologias GPET. E-mail: letibonafe@hotmail.com

demands of students seeking the quality of learning, using these instruments, whose possibility of access has meaning and operationality to the student.

Keywords: Cyberculture. Technologies. Education.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, transitamos por um cenário em que as tecnologias estão presentes na vida das pessoas. As mesmas inserem-se em todos os campos de atuação e o que mais avança, instigando e permitindo reflexões acerca do tema, são as mídias digitais e como são vistas no contexto educacional.

Nos últimos anos, a tecnologia assumiu um papel relevante na sociedade e disseminou-se. Atualmente, interfere e incorpora os processos pedagógicos e as formas de aprender. De um lado estão discentes, os quais consideramos como nativos digitais. Dentre as diversas concepções de nativos digitais, Presnky (2002), baseia-se que são pessoas que nasceram a partir da década de 80, período este em que ocorreu uma grande incidência tecnológica, ou seja, o nativo digital é aquele que já nasceu na era da Internet. De outro, lado, os docentes, cujo desafio está em inserir as tecnologias no cotidiano do planejamento da aula e aproveitar, de maneira sistêmica, a ambiência de tecnologia que seus discentes possuem.

De modo atual, esta geração chega à universidades e ao professor, e aí está o desafio de entender e acolher esse aluno, já que, tais tecnologias passaram a fazer parte da sua cultura, tornando as relações educativas ainda que nem sempre estejam presentes fisicamente nas organizações educativas. Podemos pressupor que a maioria dos professores está incluída nessa categoria de indivíduos.

O objetivo deste artigo é refletir sobre as novas possibilidades de o aluno aprender interligando as transformações tecnológicas que veem ganhando cada vez mais força e assim, procurar demonstrar de modo breve e eficaz a fundamental função das tecnologias digitais no contexto educacional atual, e neste sentido, abordar um dos diferentes e importantes movimentos que está ganhando força nas universidades, o *Movimento Maker*, trazendo consigo uma nova proposta de aprendizagem significativa, a qual proporciona aos alunos o domínio do "faça você mesmo". Destaca-se, também, a importância da melhor utilização das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) para a formação do indivíduo, pois, é o que dificulta a atuação do professor presente em sala de aula, e a má utilização dessas ferramentas é o que causa desmotivação por parte dos professores e distração por meio da maioria dos alunos.

Moran (2004) acredita que "colocamos tecnologias na universidade e nas escolas, mas, em geral, para continuar fazendo o de sempre - o professor falando e o aluno ouvindo - com um verniz de modernidade. As tecnologias são utilizadas mais para ilustrar o conteúdo do professor do que para criar novos desafios didáticos" (p. 245). Assim, percebe-se um descompasso entre as possibilidades de uso das TICs e os modos como essas tecnologias estão sendo usadas nas práticas pedagógicas. As tecnologias devem mais que reproduzir ou projetar teorias e conteúdo; elas podem "flexibilizar o currículo e multiplicar os espaços, os tempos de aprendizagem e as formas de fazê-lo." (MORAN, 2007, p. 45).

O tema fora escolhido oriundo de duas pesquisas cientificas inseridas no grupo de pesquisa GPET – Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias pensando a partir de sua linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas e Formação do Professor, ministradas pela orientadora Elisabete Cerutti. Sendo assim, observou-se sua suma importância e relevância no cenário atual da sociedade pois provoca modificações relacionadas a educação e, muitas vezes os professores, diante a alguma situação relacionada, encontram-se, baseado em leituras de teóricos na área, despreparados para contemplar tais mudanças no desenvolvimento do seu trabalho.

A vista disso espera-se que o presente estudo traga compreensões da melhor forma de utilizar a cibercultura a favor da educação para que as lacunas existentes possam ser minimizadas e assim possamos colaborar para que se tenha uma melhor qualidade do ensino e no processo de ensino aprendizagem.

2 OS NATIVOS DIGITAIS NA DESCOBERTA DAS FERRAMENTAS DIGITAIS

Durante as últimas décadas a incidência tecnológica vem se fazendo presente e influenciadora em nossa rotina, seja em casa, na escola, na rua, em qualquer lugar em que estejamos, é possível encontrá-la ou conecta-la. Com a chegada das mídias digitais, novas propostas e mudanças no contexto de ensino-aprendizagem vêm expandindo-se e desenvolvendo questionamentos a respeito da mesma. Os reflexos dessas mudanças expandiram-se para os mais variados segmentos, sejam eles sociais, políticos, econômicos e culturais, gerando novos paradigmas de relações e demandas. As interações nesses processos tendo por base a revolução informacional - Lojkine (1995) denomina como sendo o desenvolvimento da ferramenta, da escrita e da máquina -, levou ao desenvolvimento da sociedade em rede, que tem seu fulcro na economia e nas relações globais assim como na valorização dos bens materiais.

Na educação, as mídias digitais segundo Silva (2012) encontram-se num contexto de elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, lhes garantem melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, que ocasiona mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

É notório que a presença das tecnologias digitais é tão intensa, que nem as crianças conseguem escapar. Tão pequenos que sequer sabem ler e escrever, mas, já dominam o uso de *tablets*, *smartphones*, *ipods*, etc.

Nesse sentido, podemos fazer referência aos nativos digitais, os quais refere-se a jovens ou crianças que nascem em tempos onde as tecnologias estão presentes e atuantes e segundo o autor norte americano Prensky (2001), possuem a capacidade de realizar múltiplas tarefas (principal característica dessa geração), e, dessa forma, a facilidade trazida ao meio educativo através da internet abrange desde o ensino em suas bases iniciais, até os conhecimentos mais enraizados, que é quando esses jovens inserem-se na Universidade em busca de um diploma e mais do que isso, em busca de conhecimento para que, no futuro possam exercer sua profissão de maneira prazerosa e significativa aos demais que por seus caminhos transitarem.

Assim, a cibercultura que "expressa o surgimento de um novo universal" (LEVY, 1999) aproxima-se dos jovens nativos digitais e dos professores, que em sua maioria sentem-se descolados com tanta informação que chega a todo momento.

E será através das tecnologias digitais também conhecidas como Ciberespaço que esse aluno irá trilhar seu caminho. O termo *Ciberespaço*, o qual Lévy (1999, p.94) define “como espaço de comunicação aberto” proporciona diversos modos de comunicação e interação. Trata-se de um espaço que não existe fisicamente, mas virtualmente. Termo que foi idealizado por William Gibson, em 1984 referindo-se a um espaço virtual composto por cada computador e usuário conectados em uma rede mundial. Levy ainda salienta que a nova geração é formada por indivíduos que não tem medo dos desafios expostos pelas TICs, pois, experimentam e vivenciam múltiplas possibilidades oferecidas pelos aparatos digitais.

Vale ressaltar, ainda, que Levy (1999) destaca inúmeras vezes o impacto das novas tecnologias da informação sobre a sociedade pode ser comparado a um projetil e a cultura ou a sociedade a um alvo vivo. Muitas críticas a respeito desta metáfora surgem, pois ainda beiram muitos tabus com relação ao uso das tecnologias e os mesmos devem ser rompidos, com um novo olhar inovador pairando sobre essa questão.

Acredita-se que os docentes universitários sejam os mais cobrados, pois são os responsáveis por receber os alunos nativos digitais, que por vezes, adentram no meio acadêmico carregados de expectativas e dúvidas de suas vivencias anteriores e, a universidade

como um todo faz com que o professor, imigrante digital, acolha e convide esse aluno a participar de suas aulas, muitas vezes carregada tradicionalmente.

Para Mercado (2006, p. 57),

> Integrar a utilização da internet no currículo de um modo significativo e incorpora-la as atuais práticas de sala de aula, numa aprendizagem colaborativa, poderá fornecer um contexto autentico em que os alunos desenvolvem conhecimentos, habilidades e valores. Nesse contexto, as atividades propostas permitem aos alunos analisar problemas, situações e conhecimentos presentes nas disciplinas e na sua experiencia sociocultural.

Dessa forma, as novas ferramentas tecnológicas da informação e comunicação veem ganhando força nas IES - Instituições de Ensino Superior-, e os professores, frente as mesmas, encontram-se angustiados com o choque que essas mudanças podem causar no processo ensino aprendizagem, pois, é preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia.

> Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era do conhecimento, era digital, sociedade da educação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Percebe-se que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p.2).

Segundo o autor, percebemos que a internet atinge milhares de milhares de pessoas em todo o mundo e, por vezes acaba por deixar a desejar educacionalmente sendo que, um de seus objetivos é romper barreirar impostas pelas paredes das escolas, tornando possível ao professor e ao aluno conhecer e lidar com um mundo diferente a partir de culturas e realidades diferentes e ainda desconhecidas diante da troca de experiencia e de trabalhos e de trabalhos colaborativos. Entretanto, com uma sociedade desigual como a que vivemos, a Universidade de acordo com Demo (2004) é aprendizagem e conhecimento. Em alguns casos torna-se a única fonte de acesso as informações e aos recursos, para tanto, essa limitação não deve impedir a sua propagação.

De acordo com o site Estadão, está ganhando força em ritmo acelerado a cultura *Maker*, conhecida como *Movimento Maker* em função de sua metodologia baseada no "*faça você mesmo*" procurando valorizar a criação desenvolvendo pensamentos críticos de formas diferentes fazendo então com que o acadêmico utilize essa ferramenta a favor do conhecimento até por uma questão de sustentabilidade, pois a geração que está hoje nas universidades veem aprendendo a reaproveitar muito do que o mundo precisa e tudo que está

ao seu alcance, gerando assim, um pano de fundo cujo cunho é ambiental. Além disso, permite que sejam ofertados diferentes espaços que podem contribuir para a aprendizagem do aluno diferente dos espaços habituais. Frente a isso, evidencia-se que o uso consciente das tecnologias se faz necessário no ambiente acadêmicos, assim como o papel do professor torna-se ainda mais de extrema importância.

3 O DOCENTE DIANTE DAS MIDIAS DIGITAIS

Com a presença das tecnologias e a sua grande influência na sociedade, nos questionamos a compreender de quais formas o professor estará preparado para ministrar suas aulas, e se estará preparado. Para Cerutti e Giraffa (2014) ensinar em tempos de cibercultura exige uma reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor diante das mudanças relacionadas à oferta de informações em diferentes espaços não tradicionais. Cerutti e Giraffa destacam, também, o quão se é necessário refletir no significado do espaço de sala de aula e nas relações que se interligam.

Desse modo, a tecnologia oferta diferentes espaços e ferramentas, porém, é preciso ter conhecimento das mesmas, sabendo seu significado e seu manuseio correto. Garcia (2011, p. 72), salienta que a evolução na educação não ocorre pela introdução das tecnologias no contexto educativo, e sim, pelo seu uso crítico e consciente.

A utilização de tais tecnologias, como ferramenta de auxílio na prática pedagógica tem exigido dos docentes, uma formação continuada. Formação está que habilita o professor, através de cursos, palestras, eventos, simpósios, etc., a operar de maneira eficaz e consciente de acordo com as novas tecnologias, inovando e aprimorando suas metodologias em sala de aula, caso contrário, é natural que esses professores tenham medo do que se torna de certa forma, desconhecido e assim, demostram hesitação no manuseio das mesmas.

Conforme Libâneo (1998, p.68), o: "[...] temor pela máquina e equipamentos eletrônicos, medo da despersonalização e de ser substituído pelo computador, ameaça os empregos, precariza a formação cultural e científica ou formação que não incluiu a tecnologia". A partir da ideia do autor, percebemos que se faz necessário investir e incentivar em formação continuada dos professores, aprimorando o uso das tecnologias em sua prática docente, para que não tenham medo do desconhecido - que na maioria das vezes é um pré-conceito estabelecido em si -, os mesmos devem saber operar e manipular as novas tecnologias, tornando o seu uso significativo em sua teoria/prática.

A principal função do professor é intermediar na construção do conhecimento fazendo uso das novas tecnologias em sua prática pedagógica, para que os alunos possam ser incentivados a utilizar todos os recursos que as novas tecnologias podem oferecer como ferramenta de ensino, e a partir de discussões, leituras e reflexões, acreditamos que esse educador deva planejar suas atividades de maneira que levem o aluno a cogitar novas ideias, interagir ativamente, seja em grupo ou individual.

A prática docente é um campo privilegiado com o avanço das mídias digitais e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), pois os docentes têm a sua disposição variadas ferramentas de apoio ao processo de construção do conhecimento do aluno.

4 TECNOLOGIA NO PROCESSO EDUCATIVO

No decorrer do estudo deste artigo, percebemos que o acesso as tecnologias veem permitindo que o discente e o docente ampliem seus conceitos e estreitem sua relação física e virtual. O que se aprende em sala de aula, com especificidades de determinado tema, pode prontamente ser estudado num âmbito maior, nas quais se fazem observar outros aspectos ou variáveis desse mesmo assunto. Isso quer dizer que a tecnologia já passa a ser uma expansão da sala de aula na busca por mais conhecimento, já que, podem ser propostos novos estilos de aprender e ensinar.

Estar junto fisicamente é importante em determinados momentos: conhecer, criar elos de confiança e afeto. Ao conectar-se pode-se realizar trocas mais instantâneas, cômodas, práticas. (...) A comunicação virtual permite interações espaço temporais mais livres, a adaptação a ritmos diferentes dos alunos, novos contatos com pessoas semelhantes, fisicamente distantes, maior liberdade de expressão a distância (MORAN, 2010, p. 57-58).

Tajra (2002, p. 43) entende isso como um imperativo tecnológico e o define como um estado no qual a sociedade se submete humildemente a cada nova exigência da tecnologia e utiliza sem questionar todo novo produto, seja portador ou não de uma melhora real. A tecnologia educacional está ligada a teoria e evolução da comunicação e nos avanços tecnológicos da informática, dos audiovisuais, dos impressos e das mídias digitais.

Ou seja, é praticamente como a educação bancaria citada por Paulo Freire, o qual deposita seu conhecimento diariamente no discente como se o mesmo fosse uma poupança e logo depois recolhe a partir da avaliação. É preciso alertar os alunos para que fiquem atentos e ultrapassem o papel passivo que por vezes a sociedade impõe, tornando-se pesquisadores ativos, criativos e atuantes, criticando a posição de seus professores. Desse modo, as

tecnologias são ferramentas que devem ser expostas e exploradas procurando atender as demandas de quem a necessita.

Diversos autores conceituam algumas ferramentas tecnológicas utilizadas em sala de aula. É possível dividi-las entre recursos físicos e virtuais. Os recursos físicos são equipamentos palpáveis fisicamente inseridos nas salas de aula, como por exemplo, o Datashow, TV/DVD, computador e quadro digital. Já os recursos virtuais, são canais de comunicação online intermediados por um recurso físico – o computador – mas, que conecta alunos e professores digitalmente para promover aprendizagem e interatividade.

A partir desta concepção, torna-se importante incentivar que ambos experimentem tais ferramentas de modo que vá abordar significado em suas carreiras acadêmicas, - só assim veram a necessidade de adequar-se, de limitar-se aos processos que a matéria sugere. Por isso é preciso que o docente esteja reparado e desperte no acadêmico o interesse pela pesquisa e a participação em projetos, fazendo da Universidade um laboratório de informações.

Diante desse universo, que se dá os saberes constitutivos da aprendizagem no ambiente universitário, é eminente a necessidade de discutir a chegada das TICs também neste espaço. Elas invadiram o nosso cotidiano, principalmente o escolar, que por sua vez, trouxe benefícios para a construção do conhecimento, estimulando, assim, novas aprendizagens. Com essa mudança, o indivíduo interage com seu meio, produzindo aprendizagem satisfatória, tornando-se, assim, um ser ativo e participativo.

A participação ativa do aluno no processo de aprendizagem é fundamental, construindo atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos. Para que a aprendizagem seja eficaz, diante da autonomia do aluno, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, permitindo um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende ao mesmo tempo em que os estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos de ambas as partes.

Segundo Vasconcellos (1996), a universidade necessita de três princípios fundamentais para a formação: ensino-pesquisa-extensão. Neste sentido, o ensino é ponto de partida para a apreensão do conhecimento, na pesquisa o desconhecido é definido partindo dos conhecimentos já existentes e a extensão traduz-se pela importância do conhecimento apreendido e ampliado. A pesquisa é peça fundamental para a construção da aprendizagem. Com ela se aprende a manejar o próprio conhecimento, questionar, argumentar, fundamentar e duvidar, formando um profissional pesquisador que constrói o conhecimento com

autonomia. O professor precisa ter uma ação pedagógica inovadora que contemple a instrumentalização dos diversos recursos oferecidos em computadores, redes sociais de informação e comunicação. Ou seja, um profissional competente, que resolva e acompanhe os desafios que a sociedade enfrenta, alicerçando seu trabalho com as TICs na sala de aula.

Devemos considerar, a partir dos destaques acima mencionados, que para obter resultados satisfatórios, os acadêmicos precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, seja em grupo ou individualmente. Com essas condições sendo trabalhadas, pode-se oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, tendo uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes para o mundo contemporâneo.

Todavia, este é um grande desafio para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. Trata-se de uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas, para saber administrar adequadamente o papel de docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos, a partir da construção do presente estudo, o quão as ferramentas digitais estão presentes e inseridas na vida cotidiana, seja dos alunos ou dos professores. É por essa eminência, cada vez mais frequente que se torna necessário uma quebra de paradigmas com relação ao uso das tecnologias digitais, visando seu importante manejo no contexto acadêmico para melhor interação, formação de indivíduos e compartilhamento de informações e conhecimentos.

Salientamos, também, a grande relevância e destaque que as TICs proporcionam na aprendizagem, já que, formam um conjunto de meios e ferramentas informáticas, considerando seus aspectos facilitadores, que são criação de conteúdo, processamentos mais rápidos capaz de romper barreiras para o conhecimento e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento de habilidades na comunicação entre docentes e acadêmicos. Para tanto, é indispensável ao professor não apenas a criação de condições para que os alunos obtenham significados em suas experiências enquanto sala de aula, mas que desenvolva conhecimentos sobre como as tecnologias podem auxiliar na criação de novos métodos para desenvolver o conhecimento junto a seus alunos, que possuem uma grande ambiência com as tecnologias.

Torna-se relevante salientar que as metodologias para o ensino, diante das tecnologias, trazem novas condições para o trabalho docente. A evolução da comunicação colocou à

disposição da sociedade formas dinâmica de trocar e absorver conhecimentos. E na ponta desse processo estão as instituições de ensino, que devem não só disponibilizar esses recursos, mas instruir seu corpo docente a extrair no máximo seus benefícios.

Na perspectiva de todas as concepções e reflexões obtidas na construção do presente ensaio, constatou-se que a docência aliada da tecnologia se constitui em uma profissão carregada de paradoxos e instigações, com demandas, expectativas e desafios, mas também com esperança e possibilidades. Há um objetivo principal de construção de uma prática que promova a integração da universidade/sociedade juntamente com as possibilidades que a mesma pode criar, visando à qualidade do produto final, que é o aprendizado e que toda atividade utilizando esses instrumentos como suporte tenham um significado e uma operacionalidade para o aluno.

Assim, os docentes poderão compreender que a tecnologia é o alicerce, o meio e o fim, é o conhecimento, construído por aluno e professor, sendo a tecnologia, apenas uma ferramenta.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Roberto Gropp. A desordem na relação professor aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento**.** In: AQUINO, JulioGroppa (org) **Indisciplina na escola/Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

CERUTTI, Elisabete; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Uma nova juventude chegou a universidade**: e agora, professor?. Curitiba: CRV, 2014.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Informatofobia e Informatolatria**: Equívocos na Educação. Disponível em <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=51889&type=P>. Acesso em: 02 fev. 2018.

DEMO, Pedro. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2a ed. Porto Alegre Horizontes reconstrutivos, 2004.

GARCIA, Marta Fernandes, et al. **Novas competências docentes frente as tecnologias digitais interativas**. Revista Teoria e Prática da educação, v. 14, n.1, p. 79-87, jan/abr. 2011.

TAJRA, Sanmya Feitosa. Informática na Educação. **Novas Ferramentas Pedagógicas para o Professor da Atualidade**. 4a. Ed. São Paulo, Érica Ltda, 2002.

KONZEN, Paulo Cézar; PARCIANELLO, Leudemila. **Docência no ensino superior**: o uso das novas tecnologias na formação de professores na licenciatura. Disponível em:<http://www.arcos.org.br/artigos/docencia-no-ensino-superior-o-uso-das-novas-tecnologias-na-formacao-de-professores-na-licenciatura/>. Acesso em: 9 de dez. 2017.

LEVY, Pierre. **O que é virtual**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo. ed.34, p.160, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** :Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortes, 1998.

LOJKINE, Jean. **A revolução Informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida.
PRENSKY, M. **Digital Natives, digital immigrants**. MCB University Press, 2001.

PRENSKY, M. **Digital Natives**, digital immigrants. MCB University Press, 2002.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

A CIBERCULTURA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS DO USO DAS TECNOLOGIAS NO ESPAÇO ACADÊMICO

Édiga Raiana Borges Locatelli[1]
Elisabete Cerutti[2]
Leticia Bonafé Duarte[3]

Resumo: O presente ensaio tem como objetivo refletir sobre o papel do docente universitário diante da cibercultura, dos avanços tecnológicos e da chegada dos nativos digitais ao meio, pensando em como ampliar as práticas pedagógicas de acesso às tecnologias digitais. Traz consigo abordagens a respeito de estudos teóricos realizados acerca de estudiosos de educação e tecnologias, destacando-se entre os mesmos, Cerutti (2014) e Levy (1999 e 2011), tendo como metodologia utilizada, a bibliográfica. É válido mencionar o relevante papel das tecnologias no meio educacional, bem como, os desafios e paradigmas a serem enfrentados pelos professores universitários para a melhor efetividade da tecnologia no espaço acadêmico. Dessa forma, entendemos que a utilização das tecnologias em sala de aula visa a melhor atender as demandas dos alunos procurando a qualidade da aprendizagem, utilizando esses instrumentos, cuja possibilidade de acesso tem significado e operacionalidade ao aluno.

Palavras-chave: Cibercultura. Tecnologias. Educação.

CIBERCULTURE IN THE EDUCATIONAL CONTEXT: PERSPECTIVES OF THE USE OF TECHNOLOGIES IN THE ACADEMIC SPACE

Abstract: This essay aims to reflect on the role of university teachers in the face of cyberculture, technological advances and the arrival of digital natives in the middle, thinking about how to extend pedagogical practices of access to digital technologies. It brings with it theoretical and practical studies on education and technology scholars, with Cerutti (2014) and Levy (1999) as the bibliographical methodology. It is worth mentioning the relevant role of technologies in the educational environment, as well as the challenges and paradigms to be faced by university professors for the best effectiveness of technology in academic space. In this way, we understand that the use of technologies in the classroom aims to better meet the demands of students seeking the quality of learning, using these instruments, whose possibility of access has meaning and operationality to the student.

[1] Acadêmica Graduanda de Pedagogia da URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Educação e Tecnologias GPET. Bolsista PIBID-Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência. E-mail: edigablocatelli@gmail.com
[2] Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Doutora em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias GPET e membro do Grupo de Pesquisa em Educação. E-mail: beticerutti@uri.edu.br.
[3] Acadêmica Graduanda de Pedagogia da URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. Membro do Grupo de Educação e Tecnologias GPET. E-mail: letibonafe@hotmail.com

Keywords: Cyberculture. Technologies. Education.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, transitamos por um cenário em que as tecnologias estão presentes na vida das pessoas. As mesmas inserem-se em todos os campos de atuação e o que mais avança, instigando e permitindo reflexões acerca do tema, são as mídias digitais e como são vistas no contexto educacional.

Nos últimos anos, a tecnologia assumiu um papel relevante na sociedade e disseminou-se. Atualmente, interfere e incorpora os processos pedagógicos e as formas de aprender. De um lado estão discentes, os quais consideramos como nativos digitais. Dentre as diversas concepções de nativos digitais, Presnky (2002), baseia-se que são pessoas que nasceram a partir da década de 80, período este em que ocorreu uma grande incidência tecnológica, ou seja, o nativo digital é aquele que já nasceu na era da Internet. De outro, lado, os docentes, cujo desafio está em inserir as tecnologias no cotidiano do planejamento da aula e aproveitar, de maneira sistêmica, a ambiência de tecnologia que seus discentes possuem.

De modo atual, esta geração chega à universidades e ao professor, e aí está o desafio de entender e acolher esse aluno, já que, tais tecnologias passaram a fazer parte da sua cultura, tornando as relações educativas ainda que nem sempre estejam presentes fisicamente nas organizações educativas. Podemos pressupor que a maioria dos professores está incluída nessa categoria de indivíduos.

O objetivo deste artigo é refletir sobre as novas possibilidades de o aluno aprender interligando as transformações tecnológicas que veem ganhando cada vez mais força e assim, procurar demonstrar de modo breve e eficaz a fundamental função das tecnologias digitais no contexto educacional atual. Também, propõe-se a abordar um dos diferentes e importantes movimentos que está ganhando força nas universidades, o *Movimento Maker*, trazendo consigo uma nova proposta de aprendizagem significativa, a qual proporciona aos alunos o domínio do "faça você mesmo". Destaca-se, também, a importância da melhor utilização das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) para a formação do indivíduo, pois, é o que dificulta a atuação do professor presente em sala de aula, e a má utilização dessas ferramentas é o que causa desmotivação por parte dos professores e distração por meio da maioria dos alunos.

Moran (2004) acredita que "colocamos tecnologias na universidade e nas escolas, mas, em geral, para continuar fazendo o de sempre - o professor falando e o aluno ouvindo - com um verniz de modernidade. As tecnologias são utilizadas mais para ilustrar o conteúdo do professor do que para criar novos desafios didáticos" (p. 245). Assim, percebe-se um descompasso entre as possibilidades de uso das TICs e os modos como essas tecnologias estão sendo usadas nas práticas pedagógicas. As tecnologias devem mais que reproduzir ou projetar teorias e conteúdo; elas podem "flexibilizar o currículo e multiplicar os espaços, os tempos de aprendizagem e as formas de fazê-lo." (MORAN, 2007, p. 45).

O tema fora escolhido oriundo de duas pesquisas científicas inseridas no grupo de pesquisa GPET – Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias pensando a partir de sua linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas e Formação do Professor, ministradas pela orientadora Elisabete Cerutti. Assim, observou-se sua importância e relevância no cenário atual da sociedade pois provoca modificações relacionadas à educação e, muitas vezes os professores, diante de uma situação relacionada, encontram-se, baseados em leituras de teóricos na área, despreparados para contemplar tais mudanças no desenvolvimento do seu trabalho.

A vista disso, espera-se que o presente estudo traga compreensões da melhor forma de utilizar a cibercultura a favor da educação para que as lacunas existentes possam ser minimizadas e assim possamos colaborar para que se tenha uma melhor qualidade no ensino e no processo de ensino aprendizagem.

2 OS NATIVOS DIGITAIS NA DESCOBERTA DAS FERRAMENTAS DIGITAIS

Durante as últimas décadas a incidência tecnológica vem se fazendo presente e influenciadora em nossa rotina, seja em casa, na escola, na rua, em qualquer lugar em que estejamos, é possível encontrá-la ou conecta-la. Com a chegada das mídias digitais, novas propostas e mudanças no contexto de ensino-aprendizagem vêm expandindo-se e desenvolvendo questionamentos a respeito da mesma. Os reflexos dessas mudanças expandiram-se para os mais variados segmentos, sejam eles sociais, políticos, econômicos e culturais, gerando novos paradigmas de relações e demandas. As interações nesses processos tendo por base a revolução informacional - Lojkine (1995) denomina como sendo o desenvolvimento da ferramenta, da escrita e da máquina -, levou ao desenvolvimento da sociedade em rede, que tem seu fulcro na economia e nas relações globais assim como na valorização dos bens materiais.

Na educação, as mídias digitais segundo Silva (2012) encontram-se num contexto de elevada pressão em relação aos avanços tecnológicos que, por um lado, lhes garantem melhores condições didáticas e pedagógicas e, de outro, que ocasiona mudanças ambientais e tecnológicas de uma era da modernidade.

É notório que a presença das tecnologias digitais é tão intensa, que nem as crianças conseguem escapar. Tão pequenos que sequer sabem ler e escrever, mas, já dominam o uso de *tablets*, *smartphones*, *ipods*, etc.

Nesse sentido, podemos fazer referência aos nativos digitais, os quais refere-se a jovens ou crianças que nascem em tempos onde as tecnologias estão presentes e atuantes e segundo o autor norte americano Prensky (2001), possuem a capacidade de realizar múltiplas tarefas (principal característica dessa geração), e, dessa forma, a facilidade trazida ao meio educativo através da internet abrange desde o ensino em suas bases iniciais, até os conhecimentos mais enraizados, que é quando esses jovens inserem-se na Universidade em busca de um diploma e mais do que isso, em busca de conhecimento para que, no futuro possam exercer sua profissão de maneira prazerosa e significativa aos demais que por seus caminhos transitarem.

Assim, a cibercultura que "expressa o surgimento de um novo universal" (LEVY, 1999) aproxima-se dos jovens nativos digitais e dos professores, que em sua maioria sentem-se descolados com tanta informação que chega a todo momento.

E será através das tecnologias digitais também conhecidas como Ciberespaço que esse aluno irá trilhar seu caminho. O termo *Ciberespaço*, o qual Lévy (1999, p.94) define “como espaço de comunicação aberto” proporciona diversos modos de comunicação e interação. Trata-se de um espaço que não existe fisicamente, mas virtualmente. Termo que foi idealizado por William Gibson, em 1984 referindo-se a um espaço virtual composto por cada computador e usuário conectados em uma rede mundial. Levy ainda salienta que a nova geração é formada por indivíduos que não tem medo dos desafios expostos pelas TICs, pois, experimentam e vivenciam múltiplas possibilidades oferecidas pelos aparatos digitais.

Vale ressaltar, ainda, que Levy (1999) destaca inúmeras vezes o impacto das novas tecnologias da informação sobre a sociedade pode ser comparado a um projetil e a cultura ou a sociedade a um alvo vivo. Muitas críticas a respeito desta metáfora surgem, pois ainda beiram muitos tabus com relação ao uso das tecnologias e os mesmos devem ser rompidos, com um novo olhar inovador pairando sobre essa questão.

Acredita-se que os docentes universitários sejam os mais cobrados, pois são os responsáveis por receber os alunos nativos digitais, que por vezes, adentram no meio acadêmico carregados de expectativas e dúvidas de suas vivencias anteriores e, a universidade

como um todo faz com que o professor, imigrante digital, acolha e convide esse aluno a participar de suas aulas, muitas vezes carregada tradicionalmente.

Para Mercado (2006, p. 57),

> Integrar a utilização da internet no currículo de um modo significativo e incorpora-la as atuais práticas de sala de aula, numa aprendizagem colaborativa, poderá fornecer um contexto autentico em que os alunos desenvolvem conhecimentos, habilidades e valores. Nesse contexto, as atividades propostas permitem aos alunos analisar problemas, situações e conhecimentos presentes nas disciplinas e na sua experiencia sociocultural.

Dessa forma, as novas ferramentas tecnológicas da informação e comunicação veem ganhando força nas IES - Instituições de Ensino Superior-, e os professores, frente as mesmas, encontram-se angustiados com o choque que essas mudanças podem causar no processo ensino aprendizagem, pois, é preciso compreender as transformações do mundo, produzindo conhecimento pedagógico sobre a tecnologia.

> Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era do conhecimento, era digital, sociedade da educação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Percebe-se que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época (SANTOS, 2012, p.2).

Segundo o autor, percebemos que a internet atinge milhares de milhares de pessoas em todo o mundo e, por vezes acaba por deixar a desejar educacionalmente sendo que, um de seus objetivos é romper barreirar impostas pelas paredes das escolas, tornando possível ao professor e ao aluno conhecer e lidar com um mundo diferente a partir de culturas e realidades diferentes e ainda desconhecidas diante da troca de experiencia e de trabalhos e de trabalhos colaborativos. Entretanto, com uma sociedade desigual como a que vivemos, a Universidade de acordo com Demo (2004) é aprendizagem e conhecimento. Em alguns casos torna-se a única fonte de acesso as informações e aos recursos, para tanto, essa limitação não deve impedir a sua propagação.

De acordo com o site Estadão, está ganhando força em ritmo acelerado a cultura *Maker*, conhecida como *Movimento Maker* em função de sua metodologia baseada no "*faça você mesmo*" procurando valorizar a criação desenvolvendo pensamentos críticos de formas diferentes fazendo então com que o acadêmico utilize essa ferramenta a favor do

conhecimento até por uma questão de sustentabilidade, pois a geração que está hoje nas universidades veem aprendendo a reaproveitar muito do que o mundo precisa e tudo que está ao seu alcance, gerando assim, um pano de fundo cujo cunho é ambiental. Além disso, permite que sejam ofertados diferentes espaços que podem contribuir para a aprendizagem do aluno diferente dos espaços habituais. Frente a isso, evidencia-se que o uso consciente das tecnologias se faz necessário no ambiente acadêmicos, assim como o papel do professor torna-se ainda mais de extrema importância.

3 O DOCENTE DIANTE DAS MIDIAS DIGITAIS

Com a presença das tecnologias e a sua grande influência na sociedade, nos questionamos para compreender de quais formas o professor estará preparado para ministrar suas aulas, e se estará preparado. Para Cerutti e Giraffa (2014) ensinar em tempos de cibercultura exige uma reflexão acerca de como entender o aluno e como ser professor diante das mudanças relacionadas à oferta de informações em diferentes espaços não tradicionais. Cerutti e Giraffa destacam, também, o quão se é necessário refletir no significado do espaço de sala de aula e nas relações que se interligam.

Desse modo, a tecnologia oferta diferentes espaços e ferramentas, porém, é preciso ter conhecimento das mesmas, sabendo seu significado e seu manuseio correto. Garcia (2011, p. 72), salienta que a evolução na educação não ocorre pela introdução das tecnologias no contexto educativo, e sim, pelo seu uso crítico e consciente.

A utilização de tais tecnologias, como ferramenta de auxílio na prática pedagógica tem exigido dos docentes, uma formação continuada. Formação está que habilita o professor, através de cursos, palestras, eventos, simpósios, etc., a operar de maneira eficaz e consciente de acordo com as novas tecnologias, inovando e aprimorando suas metodologias em sala de aula, caso contrário, é natural que esses professores tenham medo do que se torna de certa forma, desconhecido e assim, demostram hesitação no manuseio das mesmas.

Conforme Libâneo (1998, p.68), o: "[...] temor pela máquina e equipamentos eletrônicos, medo da despersonalização e de ser substituído pelo computador, ameaça os empregos, precariza a formação cultural e científica ou formação que não incluiu a tecnologia". A partir da ideia do autor, percebemos que se faz necessário investir e incentivar em formação continuada dos professores, aprimorando o uso das tecnologias em sua prática docente, para que não tenham medo do desconhecido - que na maioria das vezes é um pré-

conceito estabelecido em si -, os mesmos devem saber operar e manipular as novas tecnologias, tornando o seu uso significativo em sua teoria/prática.

A principal função do professor é intermediar na construção do conhecimento fazendo uso das novas tecnologias em sua prática pedagógica, para que os alunos possam ser incentivados a utilizar todos os recursos que as novas tecnologias podem oferecer como ferramenta de ensino, e a partir de discussões, leituras e reflexões, acreditamos que esse educador deva planejar suas atividades de maneira que levem o aluno a cogitar novas ideias, interagir ativamente, seja em grupo ou individual.

A prática docente é um campo privilegiado com o avanço das mídias digitais e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), pois os docentes têm a sua disposição variadas ferramentas de apoio ao processo de construção do conhecimento do aluno.

4 TECNOLOGIA NO PROCESSO EDUCATIVO

No decorrer do estudo deste artigo, percebemos que o acesso as tecnologias veem permitindo que o discente e o docente ampliem seus conceitos e estreitem sua relação física e virtual. O que se aprende em sala de aula, com especificidades de determinado tema, pode prontamente ser estudado num âmbito maior, nas quais se fazem observar outros aspectos ou variáveis desse mesmo assunto. Isso quer dizer que a tecnologia já passa a ser uma expansão da sala de aula na busca por mais conhecimento, já que, podem ser propostos novos estilos de aprender e ensinar.

Estar junto fisicamente é importante em determinados momentos: conhecer, criar elos de confiança e afeto. Ao conectar-se pode-se realizar trocas mais instantâneas, cômodas, práticas. (...) A comunicação virtual permite interações espaço temporais mais livres, a adaptação a ritmos diferentes dos alunos, novos contatos com pessoas semelhantes, fisicamente distantes, maior liberdade de expressão a distância (MORAN, 2010, p. 57-58).

Tajra (2002, p. 43) entende isso como um imperativo tecnológico e o define como um estado no qual a sociedade se submete humildemente a cada nova exigência da tecnologia e utiliza sem questionar todo novo produto, seja portador ou não de uma melhora real. A tecnologia educacional está ligada a teoria e evolução da comunicação e nos avanços tecnológicos da informática, dos audiovisuais, dos impressos e das mídias digitais.

Ou seja, é praticamente como a educação bancaria citada por Paulo Freire, o qual deposita seu conhecimento diariamente no discente como se o mesmo fosse uma poupança e logo depois recolhe a partir da avaliação. É preciso alertar os alunos para que fiquem atentos e ultrapassem o papel passivo que por vezes a sociedade impõe, tornando-se pesquisadores ativos, criativos e atuantes, criticando a posição de seus professores. Desse modo, as tecnologias são ferramentas que devem ser expostas e exploradas procurando atender as demandas de quem a necessita.

Diversos autores conceituam algumas ferramentas tecnológicas utilizadas em sala de aula. É possível dividi-las entre recursos físicos e virtuais. Os recursos físicos são equipamentos palpáveis fisicamente inseridos nas salas de aula, como por exemplo, o Datashow, TV/DVD, computador e quadro digital. Já os recursos virtuais, são canais de comunicação online intermediados por um recurso físico – o computador – mas, que conecta alunos e professores digitalmente para promover aprendizagem e interatividade.

A partir desta concepção, torna-se importante incentivar que ambos experimentem tais ferramentas de modo que vá abordar significado em suas carreiras acadêmicas, - só assim veram a necessidade de adequar-se, de limitar-se aos processos que a matéria sugere. Por isso é preciso que o docente esteja reparado e desperte no acadêmico o interesse pela pesquisa e a participação em projetos, fazendo da Universidade um laboratório de informações.

Diante desse universo, que se dá os saberes constitutivos da aprendizagem no ambiente universitário, é eminente a necessidade de discutir a chegada das TICs também neste espaço. Elas invadiram o nosso cotidiano, principalmente o escolar, que por sua vez, trouxe benefícios para a construção do conhecimento, estimulando, assim, novas aprendizagens. Com essa mudança, o indivíduo interage com seu meio, produzindo aprendizagem satisfatória, tornando-se, assim, um ser ativo e participativo.

A participação ativa do aluno no processo de aprendizagem é fundamental, construindo atividades em grupos e individuais, propiciando motivação e sentido naquilo que constitui o foco dos estudos. Para que a aprendizagem seja eficaz, diante da autonomia do aluno, é necessário que professores criem grupos de pesquisas, também por meio digital, usando ferramentas virtuais para integrarem-se aos projetos, permitindo um espaço de partilha de recursos, informações comuns e, principalmente, para toda troca de ideias e estímulo ao trabalho cooperativo. Assim, o professor aprende ao mesmo tempo em que os estudantes, ocorrendo uma troca de conhecimentos de ambas as partes.

Segundo Vasconcellos (1996), a universidade necessita de três princípios fundamentais para a formação: ensino-pesquisa-extensão. Neste sentido, o ensino é ponto de

partida para a apreensão do conhecimento, na pesquisa o desconhecido é definido partindo dos conhecimentos já existentes e a extensão traduz-se pela importância do conhecimento apreendido e ampliado. A pesquisa é peça fundamental para a construção da aprendizagem. Com ela se aprende a manejar o próprio conhecimento, questionar, argumentar, fundamentar e duvidar, formando um profissional pesquisador que constrói o conhecimento com autonomia. O professor precisa ter uma ação pedagógica inovadora que contemple a instrumentalização dos diversos recursos oferecidos em computadores, redes sociais de informação e comunicação. Ou seja, um profissional competente, que resolva e acompanhe os desafios que a sociedade enfrenta, alicerçando seu trabalho com as TICs na sala de aula.

Devemos considerar, a partir dos destaques acima mencionados, que para obter resultados satisfatórios, os acadêmicos precisam saber interagir, cooperar, pesquisar e desenvolver suas habilidades, seja em grupo ou individualmente. Com essas condições sendo trabalhadas, pode-se oferecer um profissional adequado, com produção de qualidade em seu setor de trabalho, tendo uma trajetória profissional de qualidade, formando cidadãos preparados e competentes para o mundo contemporâneo.

Todavia, este é um grande desafio para quem promove a educação, preparar educandos para exercer a cidadania, para que tenham autonomia e saibam resolver problemas da vida e do trabalho. Trata-se de uma tarefa que exige muitas experiências e pesquisas, para saber administrar adequadamente o papel de docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos, a partir da construção do presente estudo, o quão as ferramentas digitais estão presentes e inseridas na vida cotidiana, seja dos alunos ou dos professores. É por essa eminência, cada vez mais frequente que se torna necessário uma quebra de paradigmas com relação ao uso das tecnologias digitais, visando seu importante manejo no contexto acadêmico para melhor interação, formação de indivíduos e compartilhamento de informações e conhecimentos.

Salientamos, também, a grande relevância e destaque que as TICs proporcionam na aprendizagem, já que, formam um conjunto de meios e ferramentas informáticas, considerando seus aspectos facilitadores, que são criação de conteúdo, processamentos mais rápidos capaz de romper barreiras para o conhecimento e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento de habilidades na comunicação entre docentes e acadêmicos. Para tanto, é

indispensável ao professor não apenas a criação de condições para que os alunos obtenham significados em suas experiências enquanto sala de aula, mas que desenvolva conhecimentos sobre como as tecnologias podem auxiliar na criação de novos métodos para desenvolver o conhecimento junto a seus alunos, que possuem uma grande ambiência com as tecnologias.

Torna-se relevante salientar que as metodologias para o ensino, diante das tecnologias, trazem novas condições para o trabalho docente. A evolução da comunicação colocou à disposição da sociedade formas dinâmica de trocar e absorver conhecimentos. E na ponta desse processo estão as instituições de ensino, que devem não só disponibilizar esses recursos, mas instruir seu corpo docente a extrair no máximo seus benefícios.

Na perspectiva de todas as concepções e reflexões obtidas na construção do presente ensaio, constatou-se que a docência aliada da tecnologia se constitui em uma profissão carregada de paradoxos e instigações, com demandas, expectativas e desafios, mas também com esperança e possibilidades. Há um objetivo principal de construção de uma prática que promova a integração da universidade/sociedade juntamente com as possibilidades que a mesma pode criar, visando à qualidade do produto final, que é o aprendizado e que toda atividade utilizando esses instrumentos como suporte tenham um significado e uma operacionalidade para o aluno.

Assim, os docentes poderão compreender que a tecnologia é o alicerce, o meio e o fim é o conhecimento, construído por aluno e professor, sendo a tecnologia, apenas uma ferramenta.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Roberto Gropp. **A desordem na relação professor aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento.** In: AQUINO, JulioGroppa (org) Indisciplina na escola/Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

CERUTTI, Elisabete; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Uma nova juventude chegou a universidade**: e agora, professor?. Curitiba: CRV, 2014.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Informatofobia e Informatolatria**: Equívocos na Educação. Disponível em <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=51889&type=P>. Acesso em 2018.

DEMO, Pedro. Universidade, aprendizagem e avaliação. 2a ed. Porto Alegre Horizontes reconstrutivos, 2004.

GARCIA, Marta Fernandes, et al. **Novas competências docentes frente as tecnologias digitais interativas**. Revista Teoria e Prática da educação, v. 14, n.1, p. 79-87, jan/abr. 2011.

TAJRA, Sanmya Feitosa. Informática na Educação. **Novas Ferramentas Pedagógicas para o Professor da Atualidade**. 4a. Ed. São Paulo, Érica Ltda, 2002.

KONZEN, Paulo Cézar; PARCIANELLO, Leudemila. **Docência no ensino superior**: o uso das novas tecnologias na formação de professores na licenciatura. Disponível em:<http://www.arcos.org.br/artigos/docencia-no-ensino-superior-o-uso-das-novas-tecnologias-na-formacao-de-professores-na-licenciatura/>. Acesso em: 9 de dez. 2017.

LEVY, Pierre. **O que é virtual**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo. ed.34, p.160, 2011.
LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** :Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortes, 1998.

LOJKINE, Jean. **A revolução Informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida.
PRENSKY, M. **Digital Natives, digital immigrants**. MCB University Press, 2001.

PRENSKY, M. **Digital Natives**, digital immigrants. MCB University Press, 2002.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

O SOFTWARE WINMAT: METODOLOGIA ATIVA PARA AS AULAS DE MATEMÁTICA

Julia Dammann[1]

Patrícia Simone Grando[2]

Resumo: Infelizmente, muitas vezes o educador não é valorizado como deveria. Todavia, isto não deve afetar o prazer pelo ensinar e aprender. Para incutir no aluno esse desejo de conhecimento, precisamos estar aptos, habilitados e capacitados para esta tarefa nada fácil, mas é nossa tarefa enquanto educadores. As discussões não são novas, podemos notar pelas grandes referências que possuímos. Há alguns anos, muitas pessoas se deram conta que existe uma grande necessidade em atualização. Através de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, podemos investigar a criação de ferramentas que auxiliem no processo de ensino aprendizagem que deve ser algo constante, pois cada vez faz-se mais necessário, deve ser algo ininterrupto, no caso, o software Winmat. Assim como para com o ensino de Matemática, a tecnologia é grande aliada a outras componentes curriculares. No entanto, ainda encontramos diversos obstáculos, como o de nem toda escola possuir um laboratório em boas condições. Grande maioria das vezes, parte dos computadores não funcionam e os professores não recebem instruções, o que acaba fazendo com que deixem de lado as metodologias ativas.

Palavras-chave: Software Winmat. Formação de professores. Tendências. Dinamismo.

EL SOFTWARE WINMAT: METODOLOGÍA ACTIVA PARA LAS CLASES DE MATEMÁTICA

Resumen: Desafortunadamente, a menudo el educador no es valorado como debería. Sin embargo, esto no debe afectar el placer por enseñar y aprender. Para inculcar en el alumno este deseo de conocimiento, necesitamos estar aptos, habilitados y capacitados para esta tarea nada fácil, pero nuestra tarea como educadores. Las discusiones no son nuevas, podemos notar por las grandes referencias que poseemos. Hace algunos años, muchas personas se dieron cuenta de que existe una gran necesidad en la actualización. Através de una investigación bibliográfica cualitativa, podemos investigar la creación de herramientas que ayuden en el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser algo constante, pues cada vez se hace más necesario, debe ser algo ininterrumpido, en el caso, el software Winmat. Así como para con la enseñanza de Matemáticas, la tecnología es grande aliada a otros componentes curriculares. Sin embargo, todavía encontramos diversos obstáculos, como el de no toda escuela poseer un laboratorio en buenas condiciones. La mayoría de las veces, parte de las computadoras no funcionan y los profesores no reciben instrucciones, lo que termina haciendo que dejen de lado las metodologías activas.

[1] Acadêmica do XIII semestre do curso de Licenciatura em Matemática. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Grupo de pesquisa em Matemática e Física. julia_dammann@hotmail.coml.
[2] Mestre em Letras. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. grando.psg@gmail.com.

Palabras-clave ou Keywords: Software Winmat. Formación de profesores. Tendencias. Dinamismo.

1 INTRODUÇÃO

Podemos identificar, através de práticas e estágios, que as dificuldades encontradas por professores e alunos durante o processo de ensino e aprendizagem se tornam cada vez mais comuns. Isso se dá devido a um conjunto de fatores, tais quais como a falta de materiais; má estrutura escolar; falta de professores habilitados e capacitados; falta de incentivo; transformações culturais, tecnológicas, ideológicas, sociais e profissionais, principalmente no campo da educação; pouco tempo de aula; habilidade e capacidade de cada aluno.

Pode-se observar que cada aluno tem seu tempo para compreender determinado conteúdo, nem todos aprendem da mesma forma, nem com mesma facilidade, e tendo em vista o pouco tempo que se tem de aula, é quase que impossível o professor conseguir atender de forma individual com cada um de seus alunos, pois normalmente uma turma de Ensino Fundamental ou Ensino Médio possui um elevado número de alunos.

Haja vista tais dificuldades, pensa-se em propor atividades utilizando o software educacional Winmat, para que consigamos demonstrar o dinamismo presente nestas metodologias.

2 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo se constituiu como uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico, pautado em referências de Barreto, Oliveira, Chaves e Cunhas. Além disso, destaca-se o software Winmat, o qual passa por pesquisa e testes para averiguar funções e ferramentas designadas especialmente para a resolução analítica e computacional de matrizes e determinantes.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A Matemática é uma ciência que não se resume apenas a resolução de contas. É muito mais completa e complexa, pois possui uma linguagem única. E, justamente por seu alto grau de dificuldade, requer atenção muitas vezes minimalistas.

Precisamos nos desfazer de discursos que não são mais usuais. Docência é sinônimo de atualização. É como questionar o uso ou não de calculadora, é algo que não deve mais ser discutido, pois já obtemos uma resposta. De nada adianta a utilização, o professor usufruir da tecnologia se manter a mesma aula.

A partir de provas realizadas pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) em países membros da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e nações convidadas, dentre elas o Brasil, podemos observar sua péssima posição nos rankings mundiais, e a cada ano a situação se torna mais complicada.

De acordo com dados divulgados em dezembro de 2016, o Brasil ocupa a 66ª colocação em Matemática, dentre 70 nações avaliadas em Matemática pelo PISA em 2015. Os dados mostram um crescimento significativo entre os anos de 2000 e 2012, posterior a isso, obtivemos novamente uma queda nestes índices. Se analisados dados particulares fornecidos pelo Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), pode-se dizer que muitas das metas impostas são, inclusive, ultrapassadas, mas a questão é de que continuam sendo baixíssimas.

Acredito que faltam muitas discussões em relação a Educação normatizada e os valores que sustentam o sistema de ensino tradicional, precisar dar enfoque ao aprender e não somente ao ensinar.

A busca por atualização profissional docente deve ser incessante. O contexto educacional atual é muito diferente do de apenas alguns anos atrás. A tecnologia tem um poder enorme sobre a sociedade.

Perguntamo-nos, “qual seria o perfil ideal de um professor do século XXI?” As respostas são muitas, há muitas controvérsias, muita polêmica e muitas dificuldades. Cada educador possui sua personalidade profissional, sua metodologia e sua forma de ensinar. A atualização serve para que possamos abrir a nossa mente, ter mais perspectiva para o ensinar.

Podemos destacar na Matemática algumas tendências da Educação e de ensino como a tecnologia, modelagem matemática, resolução de problemas, história matemática, entre outros. Hoje, a mais tratada é a tecnologia, o que não é nenhuma novidade.

Para que possamos trabalhar com qualquer tendência de ensino, precisamos de formação, precisamos estar sempre em processo de lapidação. Não importa a idade, o contexto educacional, se trabalha com a rede pública ou privada, Educação Básica ou Superior, interessa apenas a necessidade a vontade de mudanças e o desejo em ter um olhar diferente para assim alcançar uma Educação de qualidade.

Acerca destas características, podemos citar a reflexão de BARRETO (2003), o mesmo comenta que "Ainda quanto aos clichês em circulação, é possível verificar um deslocamento significativo de "não se aprende apenas na escola" para "não se aprende na escola", na medida em que remete à tendência de desterritorialização da escola.

O que acaba vindo ao encontro do que se é discutido, haja vista que uma das maiores dificuldades é a contextualização. O discente só aprende a partir do momento em que ele quer, de fato, aprender, e claro, a metodologia utilizada em sala contribui para este querer.

A formação inicial, assim como a continuada, deve ser de qualidade. Embarcamos em aspectos bastante questionáveis. Mas, independentemente de tais aspectos, não podemos para no tempo. Assim como a formação inicial, a continuada deve existir e deve ser de excelência. Podemos considerar que o educador deve, no mínimo, contemplar os saberes básicos exigidos pela profissão, como se fossem os pilares da Educação. Porém, além de todos estes saberes e antes de qualquer outro, o docente precisa ter uma concepção de Educação.

Cunha destaca que:

> Desse modo, os saberes dos professores aprendidos durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional), irão ser reformulados e se reconstruindo no dia-a-dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares e da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional. (p. 10, 2007).

Ou seja, a formação inicial contribui, principalmente, para o saber específico. O saber pedagógico e o da experiência se adquire com o passar do tempo. Ninguém te ensina a "dar aula", você só aprende na prática.

Nos cursos de Licenciatura, desde o início da graduação o discente tem diversas oportunidades de interação escolar. Sejam elas práticas de ensino, através de bolsas de iniciação à docência (como o caso do PIBID), ou em posteriores estágios. De fato, estas vivências contribuem muito, mas o tempo que se passa em ambiente escolar e em atividades com os alunos ainda é pouco.

Frisamos as características positivas de metodologias ativas, mas esquecemos de mencionar o fato de que precisamos de apoio e incentivo para que estas criações não parem. Pode ser algo óbvio, em pleno século XXI, isso está muito presente. Mas hoje, podemos identificar que diversos softwares, simuladores e jogos, são ferramentas de criações consideradas antigas.

É claro que no momento em que vivemos situação atual principalmente do país, qualquer tipo de investimento em Educação passa pelo processo rígido e demorado de

aceitação. Infelizmente, não está sendo prioridade. Isso são questões de realidade, de momento não favorável economicamente, e não somente questões partidárias.

Estamos acostumados a tratar de tecnologias e usufruir da seguinte frase: - "precisamos no habituar e relacionar todos os tópicos abordados em sala com o contexto do aluno". De fato, isto está sendo concretizado? Até que ponto buscamos contextualizar a aula? A meu ver, desde o princípio tratamos/estudamos muito a aprendizagem e acabamos esquecendo de mencionar e dar enfoque ao ensinar. As consequências estão fazendo com que não tenhamos a qualidade de ensino necessária.

Embora estas ferramentas cheguem à escola, diversos fatores estão envolvidos em questões para que o professor trabalhe ou não com elas. Muitas vezes a falta de formação continuada, falta de interesse em aprender e ensinar, de ambas as partes e a falta de laboratórios devidamente equipados fazem com que essa metodologia não seja inserida em sala de aula.

Hoje, quando tratado de Tecnologia Educacional, de início pensa-se apenas em computadores. A tecnologia é muito mais do que isso, podemos usufruir de computadores, tablets e inclusive, os celulares. Como comenta Chaves:

> Normalmente, quando se usa a expressão, a atenção se concentra no computador, que se tornou o ponto de convergência de todas as tecnologias mais recentes (e de algumas antigas). E especialmente depois do enorme sucesso comercial da Internet, computadores raramente são vistos como máquinas isoladas, sendo sempre imaginados em rede - a rede, na realidade, se tornando o computador. (p. 02, 2007).

Presenciamos um momento aonde tudo está mais simples. As crianças têm acesso a ferramentas tecnológicas desde sua infância e isso acaba interferindo diretamente na sua aprendizagem. O que ontem era novidade, hoje não é mais. O que passa ser novidade hoje, não será novidade amanhã. Isso é fato. Isso é realidade. Isso é um pedido de atualização profissional.

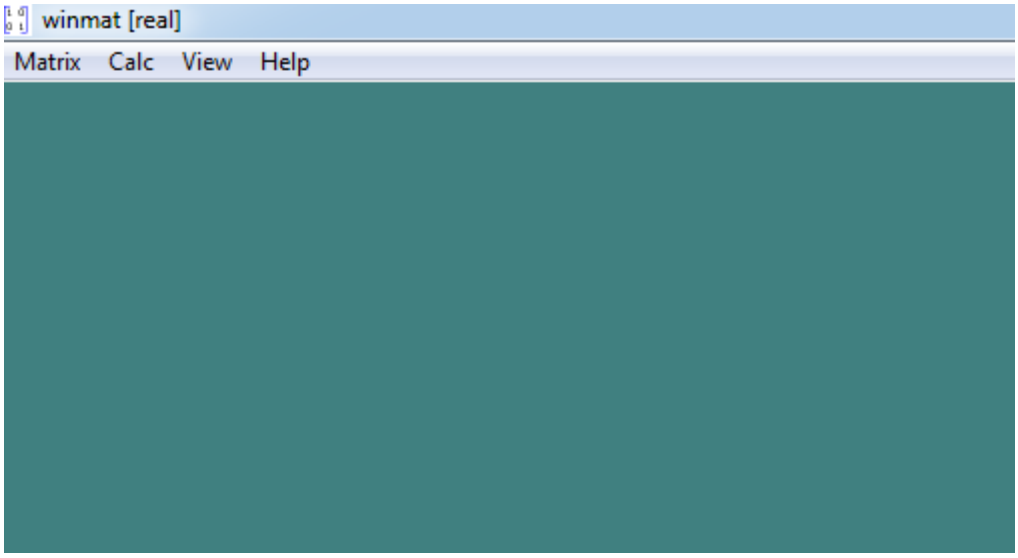
Embora comentado que possuímos diversas ferramentas tecnológicas, ainda dispomos de muitas barreiras para conseguir de fato a utilização das mesmas. Por sorte, somos assessorados por recursos como o software Winmat, um software matemático que nos permite construir matrizes e operar com elas. É possível trabalhar com números inteiros, reais e complexos. Entre outras funções, nos ajuda a determinar a matriz inversa, transposta, determinante, traço da matriz e encontra inclusive o polinômio característico da matriz. É um software dinâmico, livre (gratuito) e o download pode ser feito em qualquer sistema operacional, inclusive em smartphones.

Podemos conciliar o Winmat a diversos tópicos abordados em aula, tais como álgebra. E engana-se quem pensa que o Winmat pode ser utilizado somente na Educação Básica, pois o software também pode dar um suporte incrível aos discentes e docentes do Ensino Superior.

Este software dispõe de diversas características positivas. A interface é atual e conta com diversos recursos. É de fácil acesso e utilização, para que todos possam aproveitar da melhor forma possível cada mecanismo oferecido. Isso tudo facilita para que tenhamos uma aula diferenciada, atraindo assim os alunos para que participem ativamente das aulas, e, portanto, incentivar a construção e o desejo de conhecimento.

O Winmat trata-se de um software livre (gratuito), desenvolvido por Richards Parris, disponível, em português, no endereço eletrônico (seu download pode ser feito em diversos sistemas operacionais) http://www2.mat.ufrgs.br/edumatec/softwares/soft_algebra.php. Nesta seção apresentamos algumas informações básicas sobre a interface e suas principais funções.

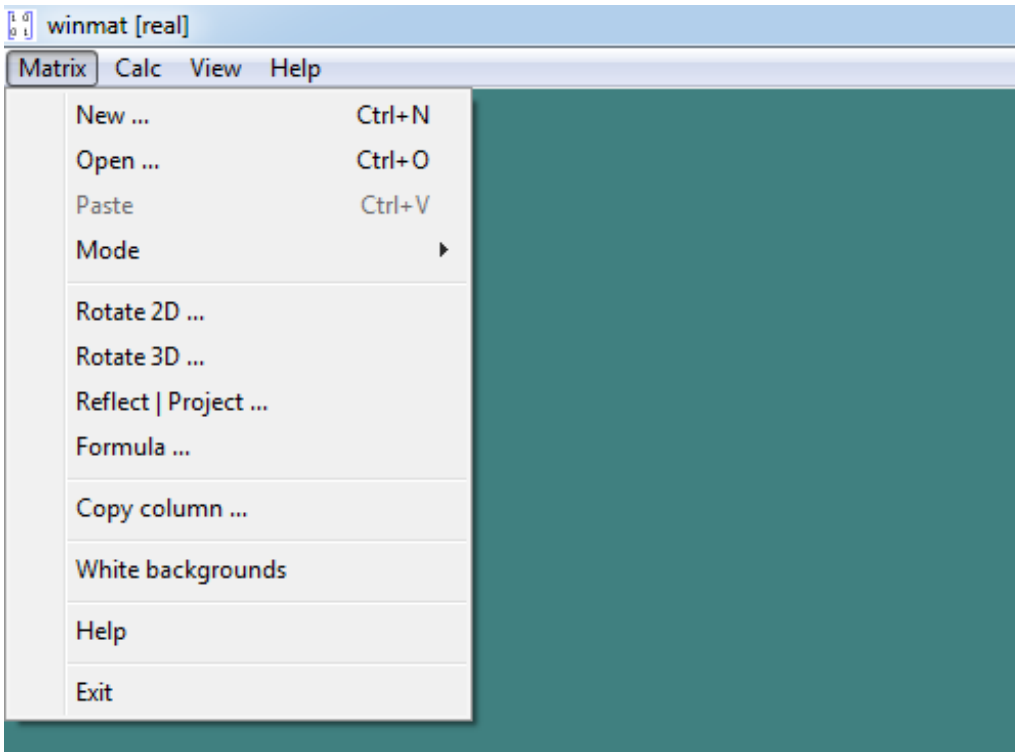
Figura 1. Interface do software Winmat



Fonte: Autores.

Com interface contemporânea e de fácil manuseio, logo que aberto o software, já podemos identificar a barra onde ficam as funções do software. O programa permite construir e operar com matrizes. Disponibiliza funções tais como: calcular a matriz inversa, a transposta, o determinante, e inclusive, encontra o polinômio característico da matriz.

Figura 2. Barra de ferramentas



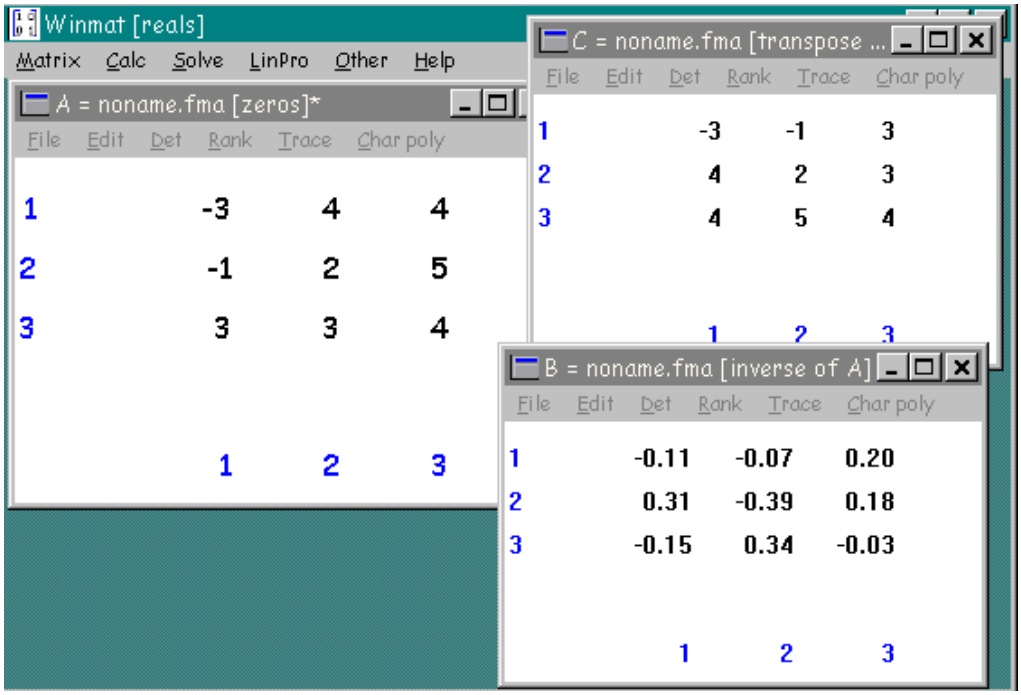
Fonte: Autores.

Nesta imagem, podemos destacar que, tem-se uma barra de ferramentas onde iniciam todo e qualquer processo a ser realizado no software.

Hoje, o Winmat é um dos únicos e melhores softwares que trabalham exclusivamente com matrizes. É importante ressaltar que devemos fazer com que o programa propague de maneira que seja mais prestigiado, uma vez que ele auxilia tanto o docente como o discente.

Ainda, mostram-se, na imagem a seguir, exemplos de matrizes criadas no software (podem-se criar várias matrizes concomitantes a outras).

Figura 3. Exemplos de matrizes criadas no software



Fonte: Tecnologia e educação matemática. 2007.

Tais práticas educativas são de extrema importância, uma vez o quadro atual da Educação Matemática é gritante.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nos trazem dados e informações significativas. A alta taxa de reprovação de alunos no Ensino Fundamental, que foi citado anteriormente.

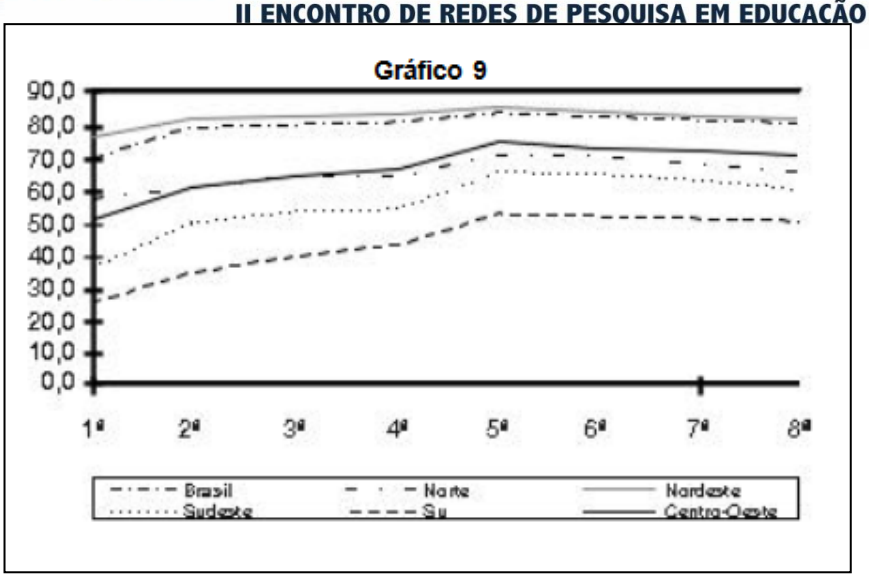
Segundo os PCN's,

> Uma das conseqüências mais nefastas das elevadas taxas de repetência manifesta-se nitidamente nas acentuadas taxas de distorção série/idade, em todas as séries do ensino fundamental (gráfico 9). Apesar da ligeira queda observada em todas as séries, no período 1984-94, a situação é dramática. (p. 22)

- Mais de 63% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série;
- As regiões Sul e Sudeste, embora situem-se abaixo da média nacional, ainda apresentam índices bastante elevados, respectivamente, cerca de 42% e de 54%;
- As regiões Norte e Nordeste situam-se bem acima da média nacional (respectivamente, 78% e 80%).

Ainda, conforme gráfico 9, temos:

Imagem 1. Gráfico das taxas de repetência.



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC

Podemos acompanhar também, através de dados, que os alunos conseguem compreender melhor conteúdos mais concretos e não tão abstratos. Daí, mais uma vez, a importância e a vantagem de trabalhar com outras metodologias.

Os dados contidos na tabela a seguir assustam, de acordo com os PCN's,

> Os resultados de desempenho em Matemática mostram um rendimento geral insatisfatório, pois os percentuais em sua maioria situam-se abaixo de 50%. Ao indicarem um rendimento melhor nas questões classificadas como de compreensão de conceitos do que nas de conhecimento de procedimentos e resolução de problemas, os dados parecem confirmar o que vem sendo amplamente debatido, ou seja, que o ensino da Matemática ainda é feito sem levar em conta os aspectos que a vinculam com a prática cotidiana, tornando-a desprovida de significado para o aluno. Outro fato que chama a atenção é que o pior índice refere-se ao campo da geometria. (p. 23)

E que também pode ser observado através da tabela 3, disponibiliza os Percentuais de acerto em Matemática por habilidade, segundo série e área de conteúdo. (Brasil, 1995).

Tabela 1. Percentuais de acertos em Matemática

Tabela 3: Percentuais de acerto em matemática por habilidade, segundo série e área de conteúdo. Brasil 1995

Área de Conteúdo	Série	Compreensão de Conceitos	Conhecimento de Procedimentos	Aplicação ou Resolução de Problemas
Números e Operações	4ª 8ª	41,0 41,4	31,0 46,8	31,0 38,6
Medidas	4ª 8ª	51,0 58,7	43,0 34,5	30,0 29,1
Geometria	4ª 8ª	48,0 40,2	41,0 31,3	23,0 22,7
Análise de Dados, Estatística e Probabilidade	4ª 8ª	- 59,7	- 41,9	- 42,5
Álgebra e Funções	4ª 8ª	- 48,5	- 35,0	- 28,1

Fonte: MEC/SEDIAE/DAEB - Consolidação dos Relatórios Preliminares da Avaliação do SAEB/1995.

Ainda, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando mencionadas capacidades, apresenta-se incialmente os objetivos gerais do Ensino Fundamental, que são denominadas grandes metas educacionais e que servem de suporte para orientação e estruturação curricular. Logo, a partir destes objetivos, definem-se os objetivos gerais de área e o dos temas transversais, e como os desenvolver no primeiro e segundo ciclos, como mostra o exemplo que consta nos PCN's e que apresentamos abaixo:

- Objetivo Geral do Ensino Fundamental: utilizar diferentes linguagens — verbais, Matemática, gráfica, plástica, corporal — como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções da cultura.
- Objetivo Geral do Ensino de Matemática: analisar informações relevantes do ponto de vista do conhecimento e estabelecer o maior número de relações entre elas, fazendo uso do conhecimento matemático para interpretá-las e avaliá-las criticamente.
- Objetivo do Ensino de Matemática para o Primeiro Ciclo: identificar, em situações práticas, que muitas informações são organizadas em tabelas e gráficos para facilitar a leitura e a interpretação, e construir formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas.

Todos estes objetivos servem para que possamos refletir sobre a formação que desejamos fornecer aos alunos, a possibilidade de ofertar tais propósitos e que de fato sejam alicerce de realizações, pontos de referência que orientem a atuação no decorrer da escolaridade obrigatória. Ou seja, devem conduzir a escolha de conteúdos para serem

aprendidos, bem como seu desenvolvimento. Outro objetivo é que os alunos vejam sentido no que se estuda, então devem ser muito bem norteados e, sempre que possível, contextualizar com seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de diversas práticas e estágios realizados durante todo o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen podemos acompanhar a mudança na metodologia de alguns professores, devido ao incentivo que recebem, principalmente dos estagiários que tentam levar para as escolas diversas atividades diferenciadas para trabalhar com os alunos.

Ainda existem enormes barreiras entre professores e tendências de ensino. Uma das maiores dificuldades é a aceitação. Aceitar que precisamos no habituar em adequar a nossa aula, uma didática diferente.

Outro ponto muito importante é o fato de que grande maioria dos educadores não percebem que estas ferramentas vêm como um auxílio, um suporte. Precisamos compreender que trabalhar com essas ferramentas acrescentamos tendência e contexto em nossa aula. A essência é a mesma, o intuito é acrescentar e não substituir.

O foco é a contextualização dos conteúdos propostos em componentes curriculares com o dia a dia dos alunos. Envolver a tecnologia em suas aulas implica em inovação de práticas pedagógicas. Não devemos mais analisar a inserção ou não, e sim, analisar qual a melhor maneira de implantar nas aulas e fazer com que sejam mais produtivas e instigantes.

REFERÊNCIAS

BARRETO, R.G.; LEHER, R. **Trabalho docente e as reformas neoliberais**. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Chaves, Eduardo O C. **Tecnologia e Educação.** Disponível em: < http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Tecnologia/chaves-tecnologia.pdf > Acesso em: 22 abr 2017

Cunha, Emmanuel R. **Os saberes docentes ou saberes dos professores.** Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/03/saberes_docentes.pdf> Acesso em: 17 set 2017

ENSINO-APRENDIZAGEM E AS NOVAS TECNOLOGIAS: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

Kelly Karine Sousa Rodrigues Figueiredo[1]
Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes[2]
Maria da Glória Soares Barbosa Lima[3]
Nathália de Alcântara Arrais Belfort[4]

Resumo: A nova realidade educacional impõe, ao professor, uma postura que se afasta de um profissional que não busca contemplar, em sua rotina de sala de aula, questões que envolvam as tecnologias da informação e da comunicação. Pois, entende-se que a escola necessita acompanhar as demandas da contemporaneidade e essa ferramenta traz inovações na comunicação, no trabalho, e nas tomadas de decisões, contribuindo de forma lúdica no processo de ensino-aprendizagem. A presença cotidiana dos recursos tecnológicos de comunicação e informação torna o ensino criativo, dinâmico e interativo, considerando que os alunos utilizam essa ferramenta em diferentes contextos, cabendo ao professor melhor aproveitá-los para enriquecer sua prática pedagógica. Este texto é fruto de pesquisa realizada junto a Programa de Pós-Graduação em Educação-UFPI. Tem como objetivo primordial analisar os contributos das inovações tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia diz respeito a uma revisão da literatura e está assentada a partir das ideias de autores como: Almeida (1999); Beherens (2004); Valente (1999), dentre outros. Os estudos apontam que a educação mediada pelas inovações tecnológicas trazem benefícios para a o processo de aprendizagem. Assim, evidencia-se que o progresso das tecnologias oportuniza novas competências de aquisição de conhecimento.

Palavras-Chave: Inovação Tecnológica. Formação Docente. Ensino-Aprendizagem

TEACHING-LEARNING AND NEW TECHNOLOGIES: CONTEMPORARY ISSUES

Abstract: The new educational reality imposes on the teacher a position that moves away from a professional who does not seek to contemplate in his classroom routine questions involving information and communication technologies. For, it is understood that the school needs to keep up with the demands of contemporaneity and this tool brings innovations in communication, work, and decision making, contributing in a playful way in the teaching-learning process. The daily presence of the technological resources of communication and information makes teaching creative, dynamic and interactive, considering that the students use this tool in different contexts, being the teacher better to use them to enrich his pedagogical practice. This text is the result of research carried out with the Graduate Program in Education-UFPI. Its main objective is to analyze the contributions of technological innovations in the teaching-learning process. The methodology refers to a review of the literature and is based on the ideas of authors such as: Almeida (1999); Behrens (2004);

[1] Mestranda- UFPI. Nuped. kellyksrf@hotmail.com
[2] Doutoranda-UFPI. Nuped. lmarialeal@bol.com.br
[3] Professora Doutora- UFPI-PPGEd. Nuped. Glloriasoares@yahoo.com.br
[4]Mestranda-UFPI. Nuped. nathaliarraisbelfort@gmail.com

Valente (1999), among others. The studies indicate that education mediated by technological innovations bring benefits to the learning process. Thus, it is evident that the progress of technologies provides new knowledge acquisition skills.

Keywords: Technological Innovation. Teacher Training - Teaching-Learning

1 INTRODUÇÃO

As transformações porque passam a sociedade dão mostras que é preciso buscar novas formas de aprender e de ensinar. Entendemos que muitos são os caminhos, porém necessitamos saber fazer nossas escolhas de modo que nossas aprendizagens sejam significativas e duradouras. Para viver em uma sociedade competitiva, não basta buscar caminhos para nele percorrer com desenvoltura e desembaraço, é preciso saber escolher estes caminhos.

Assim, compreendemos que é papel da escola e do professor nos prover de conhecimentos, competências e habilidades para transitar nessa seara. Observamos que ao longo da história da humanidade nem sempre foi assim. Na antiguidade, as pessoas aprendiam compartilhando experiências e crendices que eram repassadas de geração a geração por meio da oralidade. No atual contexto, a incumbência de compartilhar conhecimentos e experiências ficou a cargo da escola, que tem a competência de preparar as pessoas para o convívio dentro de uma sociedade que valoriza pessoas criativas e com capacidade de solucionar problemas.

Entendemos que a escola, o professor e demais agentes educacionais precisam de constante formação para bem preparar as pessoas para viver e conviver no atual contexto. O advento da tecnologia é visto como importante ferramenta para esta tarefa, porém o professor precisa de uma formação compatível com as exigências do contexto, ou seja, necessita de conhecimentos tecnológicos e constante atitude reflexiva critica para bem usá-los.

Esta comunicação é fruto de pesquisas que vêm sendo realizadas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem como objetivo central analisar os contributos das inovações tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem. Especificamente verificar como as aprendizagens ocorrem, a partir das inovações tecnológicas, e refletir acerca do papel da escola e do professor diante dos recursos tecnológicos.

A metodologia usada diz respeito a uma revisão da literatura e está assentada a partir de autores como Valente (1999), Kenski (2003), Faria (2008), dentre outros que discutem a temática em questão.

Comungando com as ideias dos autores estudados, dizemos que o processo de ensino-aprendizagem é desafiante e complexo dado às necessidades advindas do atual contexto, que

exige pessoas criativas e com capacidades para gerir problemas. Destacamos ainda, a necessidade de o professor e a escola estarem preparados para esse desafio. Para tanto, ressaltamos a necessidade de os professores acompanharem os avanços tecnológicos que se fazem realidade na vida das pessoas inseridas em uma sociedade que se encontra em constante transformação.

A partir dessa breve introdução, pontuamos que esta comunicação está organizada da seguinte forma: Aprendizagem e as inovações tecnológicas, O professor diante das inovações tecnológicas e conclusão.

2 APRENDIZAGEM E AS INOVAÇÕES TECONOLÓGICAS

A contemporaneidade vem se transformando a cada dia, vivenciamos um momento em que a aprendizagem pode ocorrer de diversas formas. Com a ampliação dos meios de comunicação e informação como, televisão, computador, dentre outros, nossa forma de aprender na sociedade tem sido diversificada. De acordo com Kenski (2003), cada época na história da humanidade apresenta uma forma específica de aprendizagem, como foi na era da pedra e agora estamos na era digital. Observamos que cada época foi alterada em suas formas de organização, de comunicação e de aprendizagem. Essas mudanças trouxeram consigo uma revolução na sociedade, visto que repercutiram nos valores e nos comportamentos das pessoas.

Contudo, observamos que essas alterações não ocorreram de uma hora para outra, as pessoas precisaram se adequar a essa nova realidade, de modo que pudessem usufruir dos benefícios oferecidos pela tecnologia. Assim, foi e continua sendo necessário que as pessoas aprendam novos comportamentos para fazerem uso de determinado tipo de equipamento tecnológico. Desse modo, verificamos que as tecnologias de uma dada época dita formas de viver e pensar de pessoas, entendendo que estas estão disponíveis para que possamos melhorar nossa qualidade de vida.

De acordo com Lévy (1998), Os recursos tecnológicos não direcionam as aprendizagens para uma determinada especificidade. Compreendemos que as inovações tecnológicas exercem poder diante da construção ideológica das pessoas, uma vez que amplia sua visão de mundo, alterando valores e comportamentos. As formas de aprender de cada sociedade são condicionadas pelos recursos tecnológicos, pois para o autor, nas sociedades em que a comunicação ocorre por meio da oralidade, a aquisição da aprendizagem se dá pela reprodução dos conhecimentos.

Nosso entendimento é que uma aprendizagem baseada na reprodução do conhecimento, as oportunidades de ampliação e enriquecimento fica bastante limitados, visto que não existe uma produção, apenas uma reprodução do que já existe. Este tipo de aprendizagem é peculiar de sociedade agrária, em que predomina a repetição de práticas já existentes, pois a vida segue uma linearidade, não tendo necessidade de novas descobertas para uma determinada situação existencial. Os fatos seguem um curso previsível.

Nesse tipo de sociedade os conhecimentos são repassados de geração para geração, não atravessando as barreiras fronteiriças do grupo. Para Kenski (2003), essas aprendizagens compreendem a cultura e o grau de desenvolvimento de um povo em particular. Nas sociedades que não possuem a tecnologia da leitura e da escrita, as aprendizagens ocorrem por meio da oralidade, pois são repassadas as histórias que constituem a memória da localidade. As inovações surgidas são transmitidas para todos do grupo, pois a partir da aprendizagem que é compartilhada, todos se beneficiam de igual modo.

Com o advento da imprensa, no Brasil, uma nova forma de cultura entra em cena, pois com a produção de livros e outros materiais impressos, as pessoas passaram a adquirir novos conhecimentos e incorporar novos valores. Vale ressaltar que não se trata de desprestigiar ou extinguir a cultura oral de um povo, mas a ela agregar novas formas de aprendizagens e produção de conhecimento. Constatamos que o livro nos trouxe muitos avanços, considerando que podem circular em diferentes espaços geográficos, atingindo maior número de pessoas. A descontextualização do livro é uma de suas marcas, visto que ultrapassa não somente espaços, mas também o tempo.

Vale ressaltar que não existe uma obra absolutamente nova, pois todos os escritos se baseiam em outros escritos, assim, todo texto é um intertexto, e, não são raras às vezes que lançamos mão de uma obra antiga para nos fundamentarmos e embasarmos nossas construções escritas. Desse modo, nos beneficiamos de escritos do passado para produzir novos pensamentos. Para tanto, precisamos possuir habilidades de leitura, tais como: compreensão e interpretação, visto que o autor usa uma linguagem própria do seu tempo. Ao contrário da aprendizagem baseada na oralidade que é coletiva, a aprendizagem por meio da leitura e da escrita acontece de forma solitária, assim necessitamos mergulhar nos ditos e não ditos, fazer inferências, de modo a construir nossas próprias aprendizagens (KENSKI, 2003).

Atualmente, as formas de aprendizagens vêm se modificando a cada dia, não se trata de tirar o valor do material impresso, mas é inegável que o advento da tecnologia digital trouxe novas formas de acessarmos as informações, e, assim, produzirmos nossos conhecimentos. Os computadores e todas as mídias, devido sua mobilidade, facilitam a

comunicação e interação entre as pessoas e originam novas aprendizagens. Assim, observamos que o comportamento e valores das pessoas vão sendo moldados, devido à necessidade requerida pelo contexto.

Entendemos que vivemos em uma sociedade aprendente, pois a condição para se ter sucesso na vida, depende da nossa capacidade de aprender e de saber administrar as aprendizagens adquiridas. Diante da competitividade que nos é colocada, no momento atual, faz necessário que as pessoas sejam preparadas e busquem constantemente estarem bem qualificadas e embasadas de subsídios teóricos e práticos para conquistarem um espaço no mercado de trabalho. Ressaltamos que a escola é o organismo mais indicado para esta tarefa, visto sua responsabilidade social diante da formação das pessoas no atual contexto.

Encontramos em Fabela (2005) que dentro de uma comunidade aprendente, as aprendizagens ocorrem por meio de compartilhamento de experiências e de conhecimentos, de forma contínua, ou seja, a capacidade de aprender deve permear a existência humana durante toda vida. Essa constante busca por aprendizagem, pode ocorrer de forma individualizada ou coletiva e em todos os âmbitos sociais. Nessa sociedade é primordial que os sujeitos desenvolvam suas habilidades e competências, de modo a contribuir com o avanço da sua capacidade criativa, de modo a atender seus anseios e suas necessidades.

Devido o crescente desenvolvimento tecnológico, que abrange todas as esferas sociais, é importante fazer uma reflexão acerca do impacto que este desenvolvimento trouxe para o contexto educacional, considerando que a tecnologia desperta um verdadeiro fascínio sobre os jovens, necessitando que a escola, também, acompanhe o avanço das inovações tecnológicas, sob pena de ficar ultrapassada.

Observamos que a tecnologia vem se transformando a cada dia, trazendo aplicativos modernos. Com isso, os usuários se beneficiam deste aparato tecnológico para se comunicar e aprender. Desse modo, verificamos a necessidade de o professor dominar essa nova forma de se comunicar para bem ensinar, visto não que não conhecendo e não utilizando em sala de aula os recursos que a tecnologia disponibiliza, suas aulas ficaram desinteressantes para os alunos, pois o uso da tecnologia faz parte de suas vidas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 11-12) atestam que: “As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar”. Assim constatamos a necessidade da escola acompanhar as inovações tecnológicas e usar em sua prática educativa no contexto escolar.

A partir dessa retomada reflexiva acerca de como se constituem as aprendizagens diante das inovações tecnológicas e da necessidade de a escola acompanhar essas inovações, sinalizamos peara a próxima seção que trata do professor diante do aparato tecnológico que permeia o contexto social, na atualidade.

3 O PROFESSOR DIANTE DAS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS

O atual contexto educacional exige professores que se apresentem com um perfil pró-ativo diante dos desafios impostos pela contemporaneidade. Isto significa dizer que este profissional da educação precisa estar em constante processo de formação, considerando que só a formação inicial não é suficiente para lhe provê de conhecimentos, de modo a realizar um trabalho que se adéque às necessidades advindas do contexto de atuação docente. Desse modo, é necessário que o professor busque formação contínua, assim, ressaltamos a importância do professor ter conhecimento das novas tecnologias para que possa utilizá-las durante o seu fazer pedagógico.

Encontramos em Jordão (2009) que a formação do professor deve ser contínua, visto que novos recursos tecnológicos e novas propostas de aprendizagens irão surgir, devendo, pois, o professor acompanhar essas mudanças impostas pelo contexto social no decurso de sua vida profissional docente. Eis, portanto, a responsabilidade do professor, a de não está apenas se atualizando acerca dos conhecimentos específicos que permeiam sua área de atuação, mas a de acompanhar, também as mudanças e os desenvolvimentos que a sociedade apresenta.

É importante ressaltar que não basta o professor ter domínio das inovações tecnológicas para bem usá-las durante suas aulas. É preciso que ele saiba fazer a devida leitura de todo material que é veiculado pelos meios digitais. Assim, pontuamos que o professor saiba selecionar o que tem de interessante e significativo, o que realmente vai agregar valor para a construção dos conhecimentos dos alunos. Isso somente ocorrerá se o professor tiver uma postura reflexiva crítica, de modo que saiba se posicionar criticamente diante de um conteúdo veiculado pela internet.

O uso desses recursos tecnológicos se apresenta como uma forma dinâmica e criativa durante o processo de ensino-aprendizagem. Vale pontuar que não é o fato de usar o recurso tecnológico que torna a aula dinâmica, criativa e inovadora, para tanto, faz-se necessário que o professor não somente saiba manuseá-lo, mas comporta que seja criativo durante o planejamento de sua aula.

As dificuldades existentes nesse campo são inúmeras, pois de acordo com Mercado (2002), a inclusão das novas tecnologias nos programas de formação de professor precisa de

investimento para aquisição e manutenção dos equipamentos tecnológicos. Além disso, é comum a existência de profissionais da educação que rejeitam o uso desses recursos. Pois, sentem-se mais confortáveis e seguros usando somente o livro didático. Com isso, as salas de aula perdem essa importante ferramenta para inovar e dinamizar suas práticas.

A nova realidade precisa privilegiar a produção do conhecimento de forma coletiva, assim a tecnologia se apresenta como alternativa neste processo. Desse modo, o professor entra como mediador ativo dessa construção, visto que o uso dos recursos tecnológicos oportuniza o docente compreender os processos mentais utilizados pelo aluno. De acordo com Valente (1999), é papel do professor mediar o ensino-aprendizagem a partir das tecnologias, visto que o uso desses recursos oportuniza um trabalho interativo, colaborativo, a partir do compartilhamento de ideias.

Nessa proposta pedagógica, o professor usa menos os recursos tradicionais, como quadro, por exemplo, e passa a usar novos aplicativos tecnológicos, que se caracteriza pela interatividade na aprendizagem. Com isso, destacamos que não se trata de substituir o professor nem os livros didáticos por estes recursos, mas o que dizemos é que uma prática pedagógica mediada pelas inovações tecnológicas torna o ensino mais atraente, já que abre novas possibilidades para aquisição do saber (FARIA, 2008).

Compreendemos que o uso do livro convencional ainda é uma ferramenta/instrumento de grande valia no processo de ensino-aprendizagem, seja em sala de aula com o professor, seja em casa nas leituras individuais. Contudo, nos dias de hoje em que tudo acontece com uma certa celeridade, várias distrações preenchem o dia a dia e fazem com que o uso do livro convencional não exerça fascínio aos alunos, pois exige atenção e concentração de forma solitária. Em contrapartida o uso das tecnologias faz o oposto, pois tais ferramentas exigem uma atenção compartilhada, sendo que em um computador pode-se utilizar várias "ferramentas" ou janelas de leitura ao mesmo tempo, proporcionando maior interação.

Assim, entendemos que os professores podem e devem utilizar/aliar o uso complementar das tecnologias em sala de aula, e, ainda, indicar o uso durante os estudos individuais. A utilização da tecnologia como uma ferramenta complementar, pode vir a contribuir na motivação dos alunos, pelas inovações e possibilidades diversas que a pesquisa oferece. Contudo, o professor deve estar atento para os benefícios e riscos, o que é "bom" e o que é "ruim" no uso das tecnologias no campo educacional.

Conforme Behrens (2004), a era digital exige cada vez mais novas ferramentas/equipamentos para a promoção de conhecimentos, e, ainda, de novos comportamentos de aprendizagens. Sendo que, o processo de ensino-aprendizagem é mediado

por diálogos constantes, por compartilhamentos, e as tecnologias na educação não podem ser mais ignoradas, mas ser reconhecidas sua importância.

Sabemos que a interação não se dá apenas por meio dos recursos tecnológicos. Uma aula pode ser interativa mediada por outros recursos didáticos, mas são essas inovações, por excelência interativa, pois prevê uma comunicação em rede. Quando bem utilizado, o computador intermedeia o processo de ensino-aprendizagem de forma que o aluno se sente agente desse processo, pois ele age ativamente, contribuindo e enriquecendo a produção do conhecimento.

O contexto atual de atuação docente não comporta mais um ensino tecnicista, em que o professor municiado por manuais didáticos aplica regras estereotipadas, considerando que as exigências que emanam da sociedade são de um modelo de professor sociointeracionista, ou seja, um professor que promova um ensino instigante, que oportunize aos alunos situações de pesquisa, favorecendo a estes uma vida autônoma dentro da sociedade da qual fazem parte.

Preparar uma aula com recursos de multimeios requer do professor conhecimento e habilidade em tecnologia, pois necessita preparar o ambiente de ensino. Além disso, o professor necessita selecionar os recursos a serem utilizados de acordo com os conhecimentos dos alunos, ainda necessita elaborar os objetivos a serem atingidos ao final da aula. Para tanto, o professor precisa de tempo para que sua aula atinja os objetivos perspectivados. Longe do improviso, uma aula mediada por recursos tecnológicos necessita de planejamento.

Ao criar o ambiente de aprendizagem, o professor como coordenador elabora o processo de aprendizagem contextualizando a partir da situação existencial na qual está inserido, de modo que as informações veiculadas pelos recursos tecnológicos sejam transformadas em conhecimentos significativos para os alunos, pois não sendo, a aula que poderia ser inovadora e rica de aprendizagens, passa a ser cansativa e sem muita importância para os alunos.

Vale ressaltar que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) trouxeram mudanças no contexto social. Assim, faz-se necessário que o professor lance mão desses recursos e os tenham como aliados durante seu fazer pedagógico. Assim, precisa buscar conhecimentos para que possa saber selecionar informações que lhe permita refletir acerca da sua prática, visto que essa ferramenta oportuniza mudanças de comportamentos e atitudes diante da ação docente.

O uso dos recursos tecnológicos permite conhecer realidades outras, pois oportuniza interação entre pessoas de culturas distintas. Assim, reiteramos a importância do compartilhamento de ideias no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que este processo

é enriquecido com novas formas de ensinar e aprender. Não se trata de copiar um modelo educacional de uma dada realidade, mas estimular a produção coletiva através das redes digitais.

Com o uso adequado da tecnologia, o professor é o principal ator para transformar a cultura punitiva que permeia o processo de ensino-aprendizagem, entendendo que a avaliação não diz respeito a uma busca do erro e ou do acerto, mas uma ferramenta que o professor usa para se autoavaliar e conhecer as dificuldades dos alunos, pois os recursos tecnológicos propiciam um trabalho colaborativo no qual as aprendizagens acontecem de forma criativa e dinâmica, sendo que a avaliação ocorre durante todo processo e não de forma pontual.

Encontramos em Kenski (2003), que vivendo na era digital, o professor não deve assumir uma postura radical diante dos recursos tecnológicos. Contudo, necessita conhecer bem estes recursos para saber os benefícios que eles podem trazer para o ambiente educacional, como também os riscos, de modo que possa usá-los de forma positiva, e, assim, agregar valor ao processo de ensinar e aprender, entendendo que até para se rejeitar um determinado recurso, é preciso conhecer quais as suas vantagens e desvantagens.

Entendemos que a nova proposta pedagógica que nos é apresentada, exige que façamos um movimento de reflexão crítica, pois a mudança do paradigma conteudista para o paradigma interativo não ocorre de forma simples, visto que existe toda uma cultura acadêmica que sempre privilegiou o modelo tradicional, assim, muitas são as resistências encontradas nessa seara e que, desse modo, a transposição de um paradigma para outro requer tempo, além disso, precisa que o aluno seja preparado para interagir com esses equipamentos de multimídia, necessitando que estes sejam introduzidos de forma gradativa na era tecnológica. Para tanto, faz-se necessário existência de um espaço adequado dentro do ambiente escolar e disponibilidade de tempo de toda equipe educacional.

Para que os alunos atinjam um nível de desenvolvimento que lhe permita transitar com autonomia dentro da sociedade da qual fazem parte, os processos formativos precisam ser avaliados, pois o dinamismo que o contexto social nos apresenta, impõe ao professor uma nova forma de ensinar e aprender, pois este profissional precisa acompanhar o desenvolvimento para que possa realizar um trabalho que contribua com o sucesso do aluno dentro e fora da escola. Assim, o trabalho do professor deve ser pautado em uma constante interação com o aluno, ocorrendo por meio de questionamentos e problematizações, de modo a construir e enriquecer o conhecimento (FARIA, 2008).

As mudanças que vêm ocorrendo na sociedade são inúmeras, sejam elas econômicas, culturais, e ou políticas, ocasionam novas demandas no mercado de trabalho, exigindo

profissionais com múltiplas habilidades, que sejam criativos, autônomos e com conhecimento tecnológico, capazes de solucionar problemas os mais variados possíveis, que por ventura apareçam no cotidiano do ambiente de trabalho. Compreendemos que muitas são as formas de adquirir conhecimento, mas a escola é a instituição responsável para esta tarefa, ou seja, para formar e preparar as pessoas para o mercado de trabalho. Portanto, a escola precisa estar preparada para esta responsabilidade.

Entendemos que a construção de um ambiente educacional aberto, dinâmico e inovador, não depende exclusivamente do professor, mas de um trabalho colaborativo e integrado com todos os que estão inseridos no espaço escolar, pois necessita que professores, gestores e alunos trabalhem com essa finalidade, a fim de que, por meio da problematização encontre respostas para seus questionamentos. Espera-se do educador que ele seja o mediador desse processo, pois conta com maior experiência e maturidade para saber conduzir as situações de aprendizagem dentro do ambiente de ensino.

É no ambiente aberto e desprovido de preconceitos, que se criam situações de aprendizagens ricas e duradoras, pois durante a interação entre aluno, professor, tecnologia e demais agentes e recursos, há uma integração e compartilhamento de ideias, favorecendo a construção de um espaço fecundo para desenvolver conhecimento. É importante frisar que a interação e integração não ocorrem somente por meio dos recursos tecnológicos, mas também a partir da atuação participativa e interativa dos alunos. Entendemos que para esta participação interativa acontecer, é preciso que o professor permita, estimulando e provocando os discentes, considerando que ele é o mediador, o condutor de toda situação de ensino.

CONCLUSÃO

Esperamos que a organização deste texto tenha obedecido à ordem pretendida e que tenha atingido os objetivos perspectivados. Ao concluir, temos o sentimento de que ser professor é uma tarefa por demais desafiadora, visto a necessidade de formar pessoas competentes para viver em uma sociedade que é complexa e em constantes transformações.

Os resultados apontam que as formas de se adquirir aprendizagem foram se transformando ao longo do tempo. Ainda mostram que as informações veiculadas por meio dos recursos tecnológicos são mais abrangentes devido sua capacidade de ultrapassar as barreiras geográficas e temporais, e que as sociedades agrárias aprendiam por meio da

repetição de práticas que eram repassadas por meio da oralidade. Porém, ressaltamos o valor das aprendizagens veiculadas por meio desse tipo de comunicação.

No que se refere ao professor diante das inovações tecnológicas, os achados da pesquisa mostram que este precisa acompanhar as inovações tecnológicas de modo a realizar um trabalho que seja significativo para os alunos, visto que a tecnologia faz parte de suas vidas. Porém, é importante frisar que não é o fato de ter conhecimentos dos recursos tecnológicos para realizar um trabalho que seja interessante para os alunos. Para tanto, faz necessário que o professor tenha uma formação reflexiva crítica para saber selecionar as informações e bem planejar suas aulas. Outro achado da pesquisa diz respeito ao tempo, pois uma aula mediada por recursos tecnológicos necessita de pesquisa e planejamento e avaliação durante o processo de ensino-aprendizagem, caracterizando a interatividade que precisa acontecer durante a aula.

Vale evidenciar a necessidade de não somente o professor, mas também a escola e demais agentes educacionais estarem preparados para usar os recursos tecnológicos, considerando sua capacidade de conectar o homem com as demais culturas, enriquecendo e ampliando os conhecimentos. A pesquisa nos mostra que os recursos tecnológicos nos oportunizam maior interação, sendo esta vital no processo de ensino-aprendizagem, visto que a prática pedagógica do professor é eminentemente interativa.

Ao finalizar este texto, compreendemos a importância do professor lançar mão desses recursos tecnológicos em suas aulas, pois as tornarão mais dinâmicas e criativas. Destacamos a necessidade de formação contínua do professor para melhorar e aperfeiçoar cada vez mais seu fazer pedagógico. Destacamos, ainda, a necessidade de o professor conhecer o contexto de atuação docente, de modo a planejar sua aula voltada para as reais necessidades dos alunos, e, assim, tornar sua aula atraente, dinâmica, inovadora e rica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. **informática e formação de professores**. Brasília: MEC/SED, 1999.

BEHRENS, M. A.. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manoel et. al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000.

FABELA, S. A vida toda para aprender. In: **Portal dos Psicólogos**, 2005. Disponível em: http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0321.pdf. Acesso em: 13 de julho de 2018.

FARIA, E. T. O professor e as tecnologias educacionais In: DÉLCIA, E. (Org.). **Ser professor**. 6ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 43-54.

JORDÃO, T.C. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. In: **Tecnologia digitais na educação**. MEC, 2009.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

MERCADO, L. P. L. Formação docente e novas tecnologias. In: MERCADO, L. P. L. (Org.). **Novas tecnologias na educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002. p.11-28.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Brasília: MEC/SED, 1999.

PROGRAMA A3M: CONSTRUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA UnB

Lívia Veleda de Sousa e Melo [1]
Teresinha de Jesus Araújo Nogueira [2]
Sergio Antônio de Andrade Freitas [3]
Letícia Lopes Leite [4]

Resumo: Esta pesquisa tem como foco a inovação educacional na Universidade de Brasília, no âmbito do Programa Aprendizagem para o 3º Milênio (A3M), desenvolvido pelo Centro de Educação a Distância (CEAD), cujo ponto central são as mudanças no processo de ensino e aprendizagem decorrentes das transformações no cenário educativo. O trabalho em questão objetiva analisar as ações do Programa A3M no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras na educação superior. É uma pesquisa qualitativa, realizada por documentação direta e indireta, com uso de observação participante. Por meio da análise de conteúdo, categorizaram-se ações do A3M, bem como propostas metodológicas desenvolvidas por professores que aderiram ao Programa. As ações do A3M envolvem diferentes temáticas relacionadas à inovação educacional, tais como: *learning analytics e gamificação*, com participação da comunidade acadêmica e de pesquisadores nacionais e internacionais. Observou-se que estas ações incentivam e promovem práticas inovadoras por meio de: projetos, seminários, encontros temáticos, minicursos e *Educathons* (evento voltado para ouvir e captar propostas dos alunos). Os resultados dos projetos desenvolvidos no A3M (metodologias e processos educacionais) serão disponibilizados em um portfólio virtual, possibilitando sua multiplicação e utilização por professores da UnB e de outras instituições.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Inovação Educacional. Educação Superior.

PROGRAM A3M: CONSTRUCTION AND SOCIALIZATION OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIONS IN UNB

Abstract: This research focuses on educational innovation at the University of Brasilia, within the framework of the 3rd Millennium Learning Program (A3M), developed by the Center for Distance Education (CEAD), which focuses on changes in the teaching and learning process transformations in the educational scenario. The work in question aims to analyze the actions of the A3M Program with regard to the development of innovative pedagogical practices in higher education. It is a qualitative research, carried out by direct and indirect documentation, with the use of participant observation. Through content analysis, A3M actions were categorized as well as methodological proposals developed by teachers who joined the Program. The actions of A3M involve different topics related to educational innovation, such as: learning analytics and gamification, with the participation of the

[1] Doutor. Universidade de Brasília. livia.cead.unb@gmail.com
[2] Doutor. Universidade de Brasília. teresinhanogueira@unb.br
[3] Doutor. Universidade de Brasília. sergiofreitas@unb.br
[4] Doutor. Universidade de Brasília. llleite@unb.br

academic community and national and international researchers. It was observed that these actions encourage and promote innovative practices through: projects, seminars, thematic meetings, mini-courses and Educathons (event aimed at listening and capturing student proposals). The results of the projects developed in the A3M (methodologies and educational processes) will be available in a virtual portfolio, enabling their multiplication and use by UnB professors and other institutions.

Keywords: Teaching and learning. Educational Innovation. College education.

1 INTRODUÇÃO

O termo "inovação" está em discussão nos diversos espaços sociais (acadêmicos, científicos, nas comunidades em geral), por se tratar de algo necessário para atender as demandas do milênio que se inicia. A inovação torna-se relevante para a indústria e o comércio e, como toda demanda social, atinge também a educação.

Com a difusão da tecnologia digital nas diversas faixas etárias, surgem novos perfis de pessoas, principalmente crianças e jovens representantes das primeiras gerações que estão crescendo no ambiente das tecnologias digitais (computadores, jogos, celulares, etc.). Marc Prensky (2001) denominou essa geração de nativos digitais. Este autor afirma que os estudantes atuais "[...] pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores, como resultado do volume amplo de interação com a tecnologia. Estas diferenças vão mais longe e mais intensamente do que muitos educadores suspeitam ou percebem".

Esses novos estudantes carecem de instituições educacionais alinhadas com o contexto tecnológico globalizado deste novo milênio. Mas, a necessidade de transformação nas instituições vai além da mudança na estrutura física ou mesmo de adaptações às tecnologias que estão sendo impostas pelo cenário global.

Tem-se constatado, cada vez mais, a urgência de transformações nas formas de ensinar, incluindo o papel do professor, muitos deles imigrantes digitais (aqueles que nasceram em um período anterior ou no início do surgimento de novas tecnologias – conforme Prensky), para ir além do modelo tradicional de ensino. É relevante refletir sobre as questões: quais mudanças são necessárias no processo de ensino aprendizagem considerando o novo perfil de aluno - "nativo digital"? Como a instituição de educação superior está incluindo esse estudante e promovendo a aprendizagem no contexto do milênio que se inicia? A inovação educacional é um caminho importante nesse cenário complexo, com vistas a trocar métodos expositivos por metodologias que envolvam a participação e o protagonismo do estudante visando à aprendizagem significativa e a construção de conhecimento.

Simplesmente experimentar novas práticas educativas e pedagógicas, adequadas a um novo contexto.

No presente trabalho, temos como foco a inovação educacional na Universidade de Brasília identificada e promovida pelo Programa Aprendizagem para o 3º Milênio (A3M). O objetivo do A3M é atuar junto à comunidade UnB na identificação, valorização e promoção de ações educacionais inovadoras. A meta é construir e disponibilizar um portfólio sustentável de metodologias, processos e aplicativos para uso na UnB, como afirmaram Freitas, Melo e Leite, 2018.

Destaca-se a compreensão de inovação na concepção de Messina (2001, p. 227), definida "[...] como processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se (sic) a si próprio". A inovação educacional requer procedimentos, objetivos e metas que levem ao desenvolvimento de habilidades na e para a promoção da aprendizagem significativa, ou seja, possibilita ao educando transformar-se e atuar nos contextos de forma reflexiva e crítica, promovendo mudanças. Destaca-se o termo "significativa", discutido desde a década de 70 por Ausubel (1978) e outros pesquisadores, como a aprendizagem que considera o aprendizado prévio do aluno para significar o que está sendo trabalhado nas aulas, de forma ativa.

A tecnologia aqui referenciada, como parte do campo da inovação educacional, ultrapassa o simples sentido de instrumento ou ferramenta. Adotando-se as palavras de Mota (2013, p. 304): é "[...] muito mais do que apenas máquinas e artefatos, incluindo também contextos sociais e circunstâncias sociais". A tecnologia, por si só, não promove inovação educacional, especialmente no âmbito da aprendizagem significativa. Considera-se relevante a mediação do professor, o contexto em que estão inseridos (professor e aluno) e a valorização do aluno como ser capaz de aprender de forma autônoma.

Considerando estes pressupostos, o objetivo deste estudo é analisar as ações do Programa A3M no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras na educação superior. Para tanto, foram delineadas as ações do Programa A3M e as repercussões na comunidade acadêmica durante o primeiro ano de existência do Programa. Nesta análise, realizou-se uma pesquisa qualitativa, na concepção de Minayo (2009, p. 7), em que "a realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significado dela transbordante". É uma pesquisa de documentação direta e indireta (LAKATOS; MARCONI, 2012), com uso de observação participante. As ações desenvolvidas no A3M foram categorizadas por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

O texto foi organizado em três partes: introdução, apresentação do Programa e das ações realizadas e considerações finais.

2 PROGRAMA APRENDIZAGEM PARA O 3º MILÊNIO (A3M) NO CONTEXTO DA INOVAÇÃO INSTITUCIONAL

A Universidade de Brasília (UnB) caracteriza-se pela inovação educacional desde sua origem, conforme o seu Plano Orientador (1962), a "Carta Magna" da instituição: "Só uma universidade nova, inteiramente planificada, estruturada em bases mais flexíveis, poderá abrir perspectivas de pronta renovação do nosso ensino superior" (FUB, 1962). No atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) permanece o caráter inovador, observado, por exemplo, no seguinte trecho: "O plano encontra-se alinhado aos desafios contemporâneos e às atuais demandas relacionadas ao ensino, à pesquisa, à extensão e à inovação no âmbito da Universidade" (FUB, 2018-2022, p. 21). Características inovadoras como flexibilidade e planificação ainda estão presentes nas propostas da UnB.

O Programa Aprendizagem para o 3º Milênio (A3M) atua para a inovação educacional, especialmente em relação às novas formas de aprender. O A3M é coordenado pelo Centro de Educação a Distância (CEAD) e tem como parceiros os Decanatos Acadêmicos e outros órgãos da instituição.

O CEAD foi criado 1979,

> [...] como órgão, na estrutura da Universidade de Brasília (UnB), com a tarefa de desenvolver e viabilizar ações educativas a distância em diversas áreas do conhecimento. [...] promove e facilita o acesso à educação, cultura e saberes, ocupando lugar de destaque entre as universidades públicas brasileiras na execução de cursos a distância". (UnB – CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018, p.1)

Em 2017, o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi incorporado à estrutura de funcionamento do CEAD e, ao mesmo tempo, nasceu o Programa Aprendizagem para o 3º Milênio (A3M). O primeiro atuando nos cursos de graduação e pós-graduação a distância e o segundo, na identificação e promoção de metodologias educacionais inovadoras.

Neste novo momento, com o Programa A3M, o CEAD assume um olhar mais amplo em torno da gestão da qualidade do ensino e aprendizagem na UnB, vislumbrando a institucionalização de ações educacionais inovadoras, incluindo metodologias e recursos educacionais que possam ser multiplicados na modalidade presencial e EAD, na UnB e fora

dela.). Vale destacar, como afirma Peters: "a universidade do futuro emprega tanto componentes do ensino com presença quanto do ensino a distância e desse modo consegue, com vistas às formas de ensino e aprendizagem, uma flexibilidade jamais vista" (2001, p. 382).

O Programa A3M está voltado para a inovação no ensinar e no aprender, considera o uso de tecnologias de informação e comunicação; a experiência, envolvimento e autonomia dos estudantes; e a convergência das modalidades presencial e online com vistas à qualidade social da aprendizagem. Destaca-se, igualmente, a relevância do papel do professor como "[...] um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura [de produzir] conhecimento". (MORAN, 2017, p. 1).

Para Freitas, Melo e Leite (2018), o A3M é uma resposta institucional ao cenário descrito por Mark Prensky: o perfil das novas gerações, em franca mudança, é alavancado pela evolução e uso exponencial das tecnologias. O estudante atual demanda um ambiente educacional dinâmico no qual ele próprio participe da construção do seu conhecimento.

Nesse olhar, é relevante pensar em qualidade como proposto por Gentilli e Silva (1997, p. 172), confirmando-se que não há um critério universal para qualidade. Existem historicamente critérios "[...] que respondem a diversos critérios e intencionalidades políticas". A qualidade social é vista não apenas como um privilégio para poucos, mas

> [...] a qualidade como fator indissoluvelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da [instituição] pública [...] construir um novo sentido que leve a qualidade da educação *ao status* de direito inalienável que corresponde à cidadania.

Para a qualidade social da educação superior, são necessárias mudanças nas instituições, de forma que essas possam acompanhar os cenários educativos globais, que estão em transformação e exigem novos formatos de ensinar e aprender. A proposta institucional do CEAD, em discussão na UnB, corrobora com este entendimento, cujo objetivo é: **"**Promover, incentivar e apoiar, de forma sustentável, a educação a distância, o desenvolvimento de metodologias inovadoras e o uso das TDIC na aprendizagem na UnB" (PROPOSTA INSTITUCIONAL, 2017, p. 6)[5].

[5] Proposta em discussão na UnB na Universidade.

2.1 O Programa A3m: Principais Ações

O Programa A3M, como dito, é voltado para a promoção de inovação no processo de ensino e aprendizagem, identificada e construída por meio da interação entre professor/aluno/gestão e comunidade universitária. Como afirma Morin (2007, p. 20): "Faz-se necessário substituir um pensamento que está separado por outro que está ligado". A partir de mudanças paradigmáticas, rompendo com o linear, com o isolamento de ideias, o projeto visa integrar pensamentos e experiências isoladas, no âmbito da UnB, para que sejam divulgadas e conhecidas entre os professores. Deste processo resultará um conjunto de metodologias e processos educacionais institucionais, que poderão ser utilizados institucionalmente por qualquer membro da comunidade acadêmica. O objetivo é identificar, fomentar e divulgar novas formas de ensinar. Aprender e potencializar os resultados.

Com esta meta, o Programa A3M propõe uma agenda que envolve diversas ações educacionais ao longo de quatro anos (2017 a 2020): seminários, editais internos, *workshops*, cursos e minicursos, painéis, palestras e mesas redondas, encontros, debates, *Educathons*, entre outros.

No Quadro 01, estão apresentadas as ações do Programa A3M realizadas até junho de 2018.

Os editais de fomento à inovação educacional, lançados em 2017 e 2018, têm como objetivo o apoio a projetos que se proponham a incentivar o desenvolvimento de metodologias educacionais inovadoras, preferencialmente com o apoio de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), visando contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na UnB.

Quadro 01: Ações desenvolvidas pelo CEAD no Programa A3M entre 2017-2018

Ações	Data	Objetivos
Parcerias DEG, DIEG/DEG, DEX e DGP	2017	Buscar parcerias para possibilitar e potencializar as ações do CEAD alinhadas com as metas institucionais.
Edital DEG/DAC/CEAD n.0001/2017, apoio ao desenvolvimento de ações educacionais inovadoras Edital CEAD/DEG n.01/2018, apoio ao desenvolvimento de ações educacionais inovadoras CEAD/DEG	Maio/2017 Maio/2018	Identificar as experiências educacionais inovadoras; fomentar o desenvolvimento de ações educacionais inovadoras e a socialização dos resultados para a comunidade acadêmica.
Educathon 1º *Educathon* (evento piloto)	Novembro/ 2017	Identificar problemas e soluções educacionais a partir do aluno da UnB.
Seminários:		Apresentar o Programa A3M, promover discussão

- 1º Seminário do Programa Aprendizagem para o 3º Milênio - 2º Seminário do Programa Aprendizagem para o 3º Milênio	Maio/2017 Outubro/2017	entre os pares, oportunizar espaço de formação contínua, identificar parcerias e compartilhar experiências.
Minicursos: - *Learning Analytics*; - Gamificação; - Recursos Educacionais Abertos.	 Agosto/2017 Outubro/2017 Abril/2018	Oportunizar espaço de Capacitação/formação inicial e contínua e trocas de experiências.
Encontros temáticos: 1º Encontro Temático do Programa Aprendizagem para o 3º Milênio: Gamificação; 2º Encontro Temático do Programa Aprendizagem para o 3º Milênio: Acessibilidade e Educação; 3º Encontro Temático do Programa Aprendizagem para o 3º Milênio: Recursos Educacionais Abertos.	 Setembro/2017 Abril/2018 Junho/2018	Divulgar e promover discussão entre os pares, oportunizar espaço de formação contínua
Publicação em veículos científicos (ESUD 2017)	2017	Socializar as ações do A3M
Criação de grupo de pesquisa sobre indicadores de aprendizagem – ação em andamento	2017	Promover discussão e ampliação de conceitos pelo grupo

Fonte: as autoras com base em documentos, relatórios, 2018.

Por meio destes editais identificou-se aproximadamente 140 propostas de inovação educacional; 128 foram aprovadas pelo Comitê de avaliação do Programa A3M, composto por professores da UnB (cada projeto foi avaliado por três membros, de forma individual, as notas foram somadas e obteve-se a pontuação a partir da média das avaliações). No primeiro Edital A3M, houve 92 propostas inscritas, 81classificadas e 26 estão sendo executadas (12 com fomento e 14 sem fomento). O segundo Edital A3M identificou 50 propostas, 47 aprovadas pela Comissão de Avaliação e 17 classificadas com fomento.

Os resultados dos projetos fomentados por meio dos editais A3M serão disponibilizados no site do Programa, podendo ser consultados e utilizados por quaisquer membros da comunidade acadêmica. O site foi inaugurado em junho de 2018 e pode ser consultado por meio do link: a3m.cead.unb.br. O Portfólio de metodologias e processos educacionais está em construção e será disponibilizado a medida que os projetos apresentarem os primeiros resultados.

Como evidenciado no Quadro 1, somado aos editais, realizou-se diversos eventos (Seminários, minicursos e encontros temáticos) objetivando divulgar metodologias inovadoras, discutir e socializar ações com a comunidade acadêmica. Os eventos foram bem avaliados pelos participantes, tiveram boa participação da comunidade acadêmica e propiciaram momentos ricos de apresentação e trocas de experiência.

O *Educathon* é uma ação que merece ser destacada pelo caráter inovador e pelo envolvimento dos estudantes na discussão sobre a melhoria da aprendizagem na UnB. O *evento* é uma versão adaptada dos famosos *Hackathons* da área de tecnologia. No *Educathon*, os estudantes juntam-se para propor soluções para um grande problema educacional na instituição: "Como aprender melhor". O *Educathon* tem comprovado que as novas gerações têm consciência desta realidade e, sob a ótica de um mundo novo, trazem propostas concretas de soluções para o problema, como afirmaram Freitas, Melo e Leite (2018). Participaram do evento nove grupos compostos por quatro estudantes, resultando em nove propostas de soluções para os problemas educacionais na UnB, como discutido em Nogueira e Melo, 2018.

Segundo a coordenação do Programa A3M, todas as ações partem da proposta de inovação educacional. Considera-se, a partir do significado do prefixo "trans", que "[...] diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina" (NICOLESCU, 1999, p. 22), essas ações, com base em seus objetivos, possibilitaram o diálogo entre os propositores dos projetos, entre os cursos e as áreas diversas. Pode-se afirmar que as ações oportunizaram a transdisciplinaridade, a unidade do conhecimento para a compreensão das temáticas propostas e da realidade educacional.

Destaca-se a relevância destas ações e seus possíveis reflexos em relação à qualidade da educação. Certamente possibilitaram o "desenvolvimento profissional dos professores", por meio de discussões e trocas de experiências, reflexões contextuais e práticas que auxiliam no processo de transformação da realidade formativa (GARCIA, 1992).

Pode-se afirmar que as ações desenvolvidas durante os anos de 2017 e 2018 convergem para missão do A3M: "atuar junto à UnB na identificação, valorização e promoção de ações educacionais inovadoras da comunidade e para a comunidade" e para os objetivos do Programa: **"**identificar, valorizar e promover ações educacionais inovadoras.

Estas ações estão classificadas em quatro grandes eixos (Quadro 2):

Eixo temático 01 – Identificação de experiências educacionais inovadoras;

Eixo Temático 02 – Discussão e socialização de recursos educacionais - formação contínua dos professores;

Eixo Temático 03 – discussão e socialização de projetos (metodologias) - formação inicial dos alunos e formação contínua dos professores;

Eixo Temático 04 – participação dos alunos – identificação de problemas relacionados à aprendizagem na UnB e propostas de soluções.

Quadro 02 – Eixos temáticos - principais ações do A3M

➢ **Eixo temático 01 – Identificação de experiências educacionais inovadoras**
Edital DEG/DAC/CEAD n.0001/2017: 92 propostas inscritas; 81 aprovadas pela Comissão de Avaliação (composta por professores da UnB, cada projeto foi avaliado por três professores); 12 projetos estão sendo desenvolvidos com fomento direto (devido ao limite de recurso para financiamento); e mais 14 com fomento indireto; total de 26 propostas em desenvolvimento, apoiadas e acompanhadas pelo CEAD. **Edital CEAD/DEG n.01/2018:** 50 propostas inscritas; 47 aprovadas pela Comissão de Avaliação (composta por professores da UnB, cada projeto foi avaliado por três professores); 17 propostas aprovadas com fomento direto (o processo seletivo ainda está em andamento).
➢ **Eixo Temático 02 – Discussão e socialização de recursos educacionais - formação contínua dos professores**
1º Seminário do A3M (2017) **Palestra:** "Projetos educacionais inovadores com metodologias ativas" - Prof. José Moran (USP). **Palestra:** Apresentação do Programa A3M - Prof. Sergio Freitas (UnB). **Mesa Redonda**: Construção e Aplicação de Metodologias Educacionais Inovadoras: - "Rei da Derivada, Summaê e Trezentos: Aprendizagem ativa e colaborativa" - Prof. Ricardo Fragelli (UnB) - "Engenharia de Produção na UnB: Projetos de sistemas sustentáveis de produção como fusão de atividades de ensino, pesquisa e extensão" - Prof. João Mello (UnB). **2º Seminário do A3M (2017):** apresentação de 12 propostas de inovação educacional aprovadas no 1º Edital A3M.
1º Encontro temático do A3M: Gamificação **Palestra:** "Eu gamifico, tu gamificavas, eles gamificarão" - Prof. Sergio Freitas (UnB). **Mesa Redonda**: "A Gamificação como fator de estímulo no cenário educacional contemporâneo" Mediador: Prof. Mário de Andrade (UnB) Participantes: professores Wander Cleber, Gilberto Lacerda e Antônio Padilha, da UnB.
Palestra "*Learning Analytics* e os novos paradigmas para a Educação" - Prof. David Cavallo, pesquisador no MIT.
2º Encontro temático do A3M (2018): Acessibilidade e educação Palestra: Interação com Interfaces multimodais para desenvolver o intelecto de pessoas com deficiências Palestrante: Prof. Jaime Sanchez (Universidade do Chile). **Mesa Redonda:** Políticas de Inclusão e Acessibilidade e estratégias educativas Mediador: Prof. Jaime Sanchez (Universidade do Chile) Participantes: Profa. Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento – (SE/DF); Profa. Patrícia Neves Raposo – (FE/UnB / Ministério da Educação); Profa. Edeilce Aparecida Santos Buzar (FE/UnB); Sr. José Roberto Fonseca Viera – (Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais - PPNE / UnB). **Exposição de trabalhos** Acessibilidade, tecnologia e metodologias inovadoras de aprendizagem . Expositores: Profa. Edeilce Aparecida Santos Buzar (FE/UnB); Prof. Wilson Henrique Veneziano (CIC/UnB); Prof. Lúcio França Teles (FE/UnB) Prof. Eduardo Felten (IL/UnB); Profa. Amaralina Miranda de Souza (FE/UnB).
3º Encontro Temático do Programa A3M*:* Recursos Educacionais Abertos (REA) **Palestras:** -Educação Aberta e Recursos Educacionais Abertos: tendências globais e avanços nacionais- Prof. Dr. Tel Amiel (UnB). - Um Panorama do Movimento para Recursos Educacionais Abertos na América Latina – Profa.Virgínia Rodés (Universidade da República, no Uruguai). - Avanços nas Políticas de Recursos Educacionais Abertos na Secretaria de Educação Básica - Marlúcia Amaral (MEC).
➢ **Eixo Temático 03 – discussão e socialização de projetos (metodologias) - formação inicial dos alunos e formação contínua dos professores**

Minicurso Temático do Programa A3M (2017): Gamificação Prof. Dr. Wander Cleber (UnB).
Minicurso Temático do Programa A3M (2017): *Learning Analytics* e os novos paradigmas para a Educação Prof. David Cavallo
Minicurso Temático do Programa A3M (2018): - Aspectos gerais da Lei Brasileira de Inclusão (Lei no 13.146/15) e estratégias educativas de acessibilidade. Ministrantes: Patrícia Tuxi (IL/UnB) Soraya Ferreira Alves (IL/UnB) Eduardo Felten (IL/UnB)
Minicurso Temático do Programa A3M (2018) - REA Prof. Dr. Tel Amiel (UnB)
➢ **Eixo Temático 04 – participação dos alunos – identificação de problemas relacionados à aprendizagem na UnB e propostas de soluções**
1º Educathon UnB: uma maratona pela educação

Fonte: autoras a partir de documentos – Folder, site do Programa A3M, 2018.

No Eixo 1 predomina o fomento à inovação educacional por meio de editais de apoio à projetos inovadores. O primeiro Edital A3M possibilitou a identificação de experiências realizadas de forma isolada na universidade, que não eram do conhecimento de outros professores, da universidade como um todo. Ao divulgar essas experiências – estratégias didáticas utilizadas pelo professor em aula –, possibilita-se a troca de experiências e a construção de roteiros que podem ser seguidos por outros professores. Esses Projetos estão sendo desenvolvidos em aula, nas suas diversas formas e espaços educativos.

Por sua vez, nos Eixos 2 e 3 vislumbra-se atividades que propiciam a socialização e discussão de ações educacionais inovadoras e, igualmente, a formação contínua de profissionais da educação. É importante frisar que todos os eventos envolveram a participação de professores da UnB, os quais socializaram experiências e construções próprias. Na maioria dos casos, estes professores buscaram o CEAD no intuito de expor e melhorar as suas próprias experiências tendo em vista os resultados obtidos na aprendizagem dos estudantes.

O Eixo 4 traz o *Educathon,* direcionado para o estudante da universidade interessado em discutir e propor soluções para os problemas relacionados ao ensino e a aprendizagem. O 1º *Educathon* foi realizado em forma de maratona, voltada para a escuta do aluno e a oportunidade de se ter respostas destes sujeitos da educação. As soluções foram oriundas de discussões e da colaboração entre os pares. Partiu-se da questão problema: Como você gostaria de aprender? Além das dificuldades, os estudantes levantaram propostas de solução.

O 1º *Educathon* também atuou em uma perspectiva transdisciplinar ao integrar professor, aluno e gestão voltados para a valorização de algo fundamental para o professor e

especificamente para o aluno – a melhoria da aprendizagem. No Quadro 3, destacam-se algumas das entrevistas realizadas com os participantes durante o evento.

Quadro 03 – Depoimentos de estudantes durante a realização do *Educathon* 2017

Depoimentos alunos	Curso	Categorias
[...]se sentir **protagonista da universidade** e de seu próprio **processo de ensino e aprendizagem** e eu acho isso muito legal.	Pedagogia	-sentimento de pertença/protagonismo, produção de conhecimento
[...] oportunidade muito boa [...] um meio de se falar, de se entrar em contato com as pessoas da organização, de **pessoas de outros cursos, de outros semestre e trocar as experiências e ideias também**. [...] a gente tem potencial para criar uma rede muito boa entre nós e fazer essa diferença na universidade,.	Relações internacionais	- valorização da instituição; integração entre os alunos; troca de experiências entre áreas diferentes;
[...] momento de muito **aprendizado**, uma **troca de reflexões muito rica**, porque são cursos de **áreas totalmente diferentes**, são **experiências que eu não teria se não fosse essa maratona** [...] achei bacana a experiência...	Letras	- aprendizado; troca de conhecimento, reflexão crítica; experiência nova; transdisciplinaridade
Essas quase 48 horas de projeto **foram incríveis**. [...] **construímos projetos** e a gente acredita que pode **mudar a realidade da universidade**	Sociologia	- empoderamento; produção autônoma do conhecimento; sentir-se protagonista.
[...] não fiquei apenas no ambiente de sala de aula, mas pude **conhecer novas pessoas**, tive contato com **novas ideias**[...]	Ciências da Computação	- transdisciplinaridade; Produção de ideias, conhecimento.
[...]grande **espaço de aprendizado** que eu nunca... eu vou me formar agora no final do ano e nunca vivi [...] a coisa mais rica que tem aqui é a **variedade de curso**, de diferentes pontos de vista, **pensando juntos**, podendo acrescentar.	Ciências da Computação	Aprendizagem ativa e colaborativa; Transdisciplinaridade; Compartilhamento de ideias
O Educathon é um jeito de **descentralização,** de **aproximação do professor com o aluno**... é um evento muito legal [...]	Ciências da Computação	- integração professor e aluno; descentralização/participação do aluno
[...] enfim para essa melhora de como eu aprendo... de como eu gostaria de atuar em sala de aula... essa multidisciplinaridade, acho que foi a principal coisa, muito mais que o prêmio a possibilidade de interagir com outros cursos que a gente não costuma ter foi o principal.	Biologia	
[...] a **potência da universidade está nos alunos** e ver, observar a reitora, observar vocês, a galera... a **equipe toda aqui acreditando** que daqui dessa sala pode sair uma solução para os problemas da universidade é algo que para mim deveria ser **gritado nos quatro cantos** da universidade... é algo que eu acredito... as vezes aqui sai a ideia que pode revolucionar a educação no Brasil... e **ver vocês acreditando nisso**, num espaço desse é bem gratificante.	Direito	- empoderamento; integração aluno/aluno, aluno/gestão, aluno/professor; valorização do aluno enquanto protagonista.

Fonte; as autoras a partir das entrevistas orais (2017), 2018

O *Educathon,* mesmo sendo um evento "piloto", possibilitou a integração dos verdadeiros agentes do processo de ensino (mediação dos professores) e aprendizagem – os alunos. Essa forma de evento poderá refletir diretamente na qualidade desse processo.

Os alunos revelam nos depoimentos a vontade de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, por exemplo, quando expressam o motivo pelo qual foram para o evento: "[...] que saia daqui a melhor ideia [...] não é pela premiação, mas pela vontade de querer mudar a forma de ensino na universidade". Parafraseando a citação de Paulo Freire que acompanha o Programa A3M: "Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente", os participantes do *Educathon* moveram-se como alunos, porque, primeiro, se movem como gente. Completando... como gente que está com sede de uma educação diferente, de uma educação inovadora que possibilite a aprendizagem ativa e significativa.

Por meio da análise realizada, compreende-se que o Programa A3M está desenvolvendo ações que promovem a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem e o desenvolvimento de metodologias ativas e inovadoras e, ainda, possibilitando a formação contínua por meio de trocas realizadas nos seminários, encontros temáticos e outras ações propostas. Os resultados destas ações, ao serem socializados poderão promover e potencializar a mudança de paradigmas e a construção de novas propostas pedagógicas.

É importante destacar, nesse contexto, a necessidade de o docente refletir criticamente sobre suas próprias práticas pedagógicas e o espaço propiciado pelo A3M para isso. Para Freire, os professores precisam analisar suas curiosidades a partir das aulas "[...] possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica". É necessário refletir que "A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 2001 p. 42-43).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Aprendizagem para o 3 Milênio (A3M), por meio de suas ações tem promovido a valorização de iniciativas de professores da UnB por meio do compartilhamento de experiências e trabalho colaborativo. Considera-se a relevância do programa ao buscar integrar ensino presencial e online, promovendo o uso diversificado de recursos metodológicos e TICs, buscando a aprendizagem ativa do aluno. Uma das ações (1º *Educathon*) envolveu alunos de diversos cursos e áreas e proporcionou, segundo os alunos, uma possibilidade única de integração e discussão sobre a instituição e a aprendizagem. Neste

evento o aluno é agente do processo e propõe soluções para melhorar a qualidade da educação, um momento de valorização de suas necessidades.

Em conjunto, o Programa A3M vem construindo espaços para reflexões críticas sobre o processo de ensino e aprendizagem na UnB e oportunidades de formação contínua de professores. Ademais, possibilita a construção e socialização de propostas educacionais inovadoras, incluindo metodologias e recursos educacionais, das quais faz parte o uso das tecnologias de informação e comunicação. Destaca-se o foco do programa na institucionalização de práticas inovadoras para aprendizagem do aluno.

Neste trabalho, foram investigadas as ações propostas pelo Programa A3M sob a ótica da inovação educacional. Contudo, é preciso ampliar pesquisas para compreender essas ações no planejamento e redirecionamento dessas metodologias nas aulas e seus efeitos na aprendizagem discente.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. **Psicologia educacional.** Rio de Janeiro: Interação, 1980.

BRASÍLIA. UnB. Centro de Educação a distância. Disponível em: <http://www.cead.unb.br/conheca-o-cead>. Acesso em: 08 jun. 2018.

BRASÍLIA, **Diretoria de Ensino de Graduação a Distância**: Gestão 2013 – 2015. Disponível em: < https://www.ead.unb.br/arquivos/geral/gestao_degd_2013_2015.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**: la investigación-acción em la formación del professorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

DOMINGUES, I. (Org.). **Conhecimento e transdisciplinaridade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____, **Pensador**. Disponível em: https://www.pensador.com/frase/NzkzMjk1/, Acesso em: 5 jun. 2018.

FREITAS, S. A. A; MELO, L. V. S; LEITE, L. L. Inovação e Educação na UnB: O Programa Aprendizagem para o 3º Milênio. Revista Darcy, n.19, junho a agosto de 2018.

GARCIA, M.C. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor: In NÓVOA, A.(Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

MESSINA, Graciela. **Mudança e inovação educacional**: notas para reflexão. Caderno de Pesquisa. Chile. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n114/a10n114.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 43-44.

MELO, L. V. de S. et al. Programa Aprendizagem para o Terceiro Milênio (A3M): política de Valorização e promoção de ações educacionais inovadoras na Universidade de Brasília. In: **Anais**. IV congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD, 2017.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. M. **Educação inovadora na Sociedade da Informação**.2008. Disponível em: < http://files.oficinacriarsites.webnode.com.br/200000030-b85a2b9541/moran.PDF>. Acesso em: 13 fev. 2018.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOTA, R. Exploring integrated independent learning and innovation in the Brazilian postgraduate programmes. RBPG, Brasília, v. 10, n. 20, p. 289 - 312, jul. 2013.

NELSON, R. R; SAMPAT, B. N (2001). Making sense of institutions as a factor shaping economic performance. **Journal of Economic Behavior & Organization**, volume 44, p. 31-54.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NOGUEIRA, Teresinha de Jesus; MELO, Lívia Veledo Sousa e. 1º EDUCATHON. **Anais**. UNB.**CIET:EnPED**, [S.l.], maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/711>. Acesso em: 17 jul. 2018.

PRENSKY, M. **Digital Natives Digital Immigrants.** 2001. Disponível em: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Part1.pdf Acesso em: 10 jun. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ENSINO-APRENDIZAGEM E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: ARTICULAÇÕES COM NOVAS TECNOLOGIAS

Maria da Glória Soares Barbosa Lima[1]
Kelly Karine Sousa Rodrigues Figueiredo [2]
Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes[3]
Nathália de Alcântara Arrais Belfort[4]

Resumo: A nova realidade educacional impõe ao professor, em particular, uma postura que o faça aproximar-se cada vez mais do emprego de dispositivos como mediação pedagógica e apoio das tecnologias da informação e da comunicação, para fazer frente, sobretudo, ao quadro de permanentes mudanças¸ que exige da educação o emprego desse aparato tecnológico. Esta comunicação é fruto de pesquisa realizada junto a Programa de Pós-Graduação em Educação-UFPI. Tem como objetivo analisar a contribuição da mediação pedagógica em articulação com as inovações tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia diz respeito a uma revisão de literatura que se assenta, dentre outras, nas ideias de: Almeida (1999); Masetto (2000); Morin (2013); Moran (2000). A mediação pedagógica em articulação com a inovação tecnológica é considerada, neste século XXI, um desafio com que se depara a escola. Evidencia-se, dentre suas premissas, que o progresso das tecnologias oportuniza novas competências de produção, aquisição e difusão do conhecimento. E que a escola e a formação de professores necessitam acompanhar as novas demandas da contemporaneidade, para reforçar e diferenciar o processo de ensino-aprendizagem que se quer criativo, dinâmico e interativo, inclusive pelo emprego de recursos tecnológicos nas práticas de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Mediação pedagógica. Inovação tecnológica.

TEACHING-LEARNING AND PEDAGOGICAL MEDIATION: LINKAGES WITH NEW TECHNOLOGIES

Resumen ou Abstract: A new educational reality is a requirement to the teacher, in particular, a form that makes its greater practice of teaching as pedagogical mediation and of support to the technologies of the information and communication, to face, mainly, frequent changes that demands from education a technological support. This communication is the result of research alongside the Post graduation Program in Education at UFPI. It aims to analyze the contribution of pedagogical mediation in articulation with technological innovations in the teaching-learning process. The methodology refers to a review of the literature based, among others, on the ideas of: Almeida (1999); Masetto (2000); Morin (2013); Moran (2000). Pedagogical mediation in articulation with innovation techniques, in

[1] Doutora em Educação. Universidade Federal do Piauí. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED. Núcleo de Pesquisa em Formação e Profissionalização em Pedagogia - NUPPED.glloriasoares@yahoo.com.br.
[2] Mestranda-UFPI. NUPPED. kellyksrf@hotmail.com.
[3] Mestranda-UFPI. NUPPED.lmarialeal@bol.com.br.
[4] Mestranda-UFPI. NUPPED. nathaliarraisbelfort@gmail.com.

the 21st century, is a big challenge faced by schools. The gains and diffusion of the knowledge is evident, along with the new opportunities of production. Schools and teachers' training have to follow up the new demands of the world, to reinforce the teaching-learning process in order to be creative, dynamic and interactive, including the work of resources in teaching and learning practices.

Keywords: Teaching-learning. Pedagogical mediation. Technological innovation.

1 INTRODUÇÃO

Esta comunicação é fruto de pesquisa realizada junto a Programa de Pós-Graduação em Educação-UFPI e tem como objetivo analisar a contribuição da mediação pedagógica em articulação com as inovações tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem. O referencial teórico-metodológico diz respeito a uma revisão de literatura que se assenta, dentre outras, nas ideias de: Almeida (1999); Masetto (2000); Morin (2013); Moran et al (2000).

O que nos motivou a desenvolver o estudo bibliográfico que está na sua origem é o postulado compreensivo de que a nova realidade educacional impõe ao professor, em particular, uma postura que o faça aproximar-se cada vez mais do emprego de dispositivos como mediação pedagógica e apoio das tecnologias da informação e da comunicação para fazer face, sobretudo, ao quadro de permanentes mudanças¸ que exigem da educação o emprego desse aparato tecnológico.

Temos, por conseguinte, a compreensão de que o contributo da utilização das Tecnologias de Inovação e Comunicação – TICCs, na mediação do aprendizado do aluno supõe a colaboração e a expansão desses artefatos no desenho que dispomos do cenário educacional contemporâneo, em que o surgimento dessas tecnologias e seu uso por alunos e professores se encontram revestido de esperança na ocorrência de efetivas melhorias, em termos de inovações, dinamicidade, no processo ensino-aprendizagem.

A perspectiva com este estudo é trazer à discussão aspectos conceituais e didáticos relativos a ensino-aprendizagem, a mediação pedagógica em articulação com as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs). Por conseguinte, dizemos que, para seu desenvolvimento, o texto segue assim estruturado: Introdução, contendo as considerações iniciais e contextualização do estudo; Contexto teórico, abrangendo conceptualizações e discussões sobre ensino-aprendizagem, sobre mediação pedagógica e sobre novas tecnologias da informação e da comunicação. E encaminhamentos conclusivos, que dispõem sobre as considerações finais desta comunicação, registrando um olhar retrospectivo, em formato de síntese, acerca da discussão desenvolvida.

2 SOBRE O CONTEXTO TEÓRICO: CONCEPTUALIZAÇÕES DISCUSSÕES

O processo de ensino-aprendizagem, a mediação pedagógica e a articulação com as novas tecnologias sinalizam para um construto que engloba o sentimento compreensivo de processos cognitivos, ações de humanização e processos envolvendo a cultura, o trato com a diversidade e diferença, de modo que o professor, em sua prática docente, possibilite ao aluno a percepção e a compreensão de novas formas de pensar, agir e aprender para, mais autonomamente, possa participar da vida social exercendo sua cidadania (SANTOS, 2004; FREIRE, 1996).

Esse tripé (ensino-aprendizagem, mediação pedagógica e novas tecnologias), considerado no contexto da realidade do século XXI, representa um dos mais significativos desafios com que se depara a escola nesse momento, justificando-se, que dentre outros aspectos, o progresso das tecnologias oportuniza, seja para o professor seja para o aluno, novas competências de produção, aquisição e difusão do conhecimento. Reforçando o entendimento de que a escola e a formação dos alunos necessitam acompanhar as novas demandas da contemporaneidade, para reforçar e diferenciar o processo de ensino-aprendizagem que se quer criativo, dinâmico e interativo, inclusive pelo emprego de recursos tecnológicos nas práticas de ensinar e aprender.

O horizonte que vislumbramos é que no entorno da discussão que ora empreendemos, seus protagonistas são assim caracterizados: o professor ensina, inclusive, com novas tecnologias o aprender a aprender. Ensina a humanização. Ensina a diversidade e diferença. O aluno, sob a intermediação do professor, aprende e apreende os conteúdos, ressignificando-os, utilizando-os e transformando-os em conhecimentos científicos, em favor de um mundo melhor para si e para todos, indistintamente (BAIBICH-FARIA, MENEGUETTO, 2004; WEISZ, 2002).

2.1 Sobre ensino-aprendizagem

Iniciamos o subtópico Ensino-aprendizagem, reportando-nos a Moran et al (2000) ao defenderem que o processo de ensino-aprendizagem, na contemporaneidade, requer do professor uma visão pedagógica aberta, inovadora, na qual o aluno, também, é protagonista, ou seja, que o aluno possa, concretamente, participar desse processo, estudando, aprendendo, pesquisando, interagindo com seus pares e com os demais que integram o cenário escolar. Os

autores ora referidos concebem que, nesse sentido, professores e alunos, portanto os que ensinam e os que aprendem, precisam transformar suas vidas em processos permanentes de aprendizagens.

Ultrapassando essas prerrogativas, acrescenta que o processo de educar, dentro de sua abrangência e complexidade, guarda como propósito ajudar os alunos na pavimentação do caminho constitutivo de sua identidade pessoal e profissional, "[...] seu projeto de vida no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação, que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, socais e profissionais de como se tornarem cidadãos realizados e produtivos" (MORAN et al, 2000, p. 01).

A complexidade de que se reverte o processo de ensino-aprendizagem a que o autor se reporta, e defende se inclui num paradigma que, aqui, denominamos de inovador com tecnologias, que na sociedade das informações e das comunicações põe como exigência educacional que vivenciamos a experiência de reaprender "[...] a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social" (MORAN et al, 2000, p. 01).

Ensinar e aprender assim concebidos são processos que não comungam com a ideia de unilateralidade quando se trata de ações pertinentes ao professor e ao aluno, no que concerne aos mencionados processos (ensinar e aprender) que requerem prévia negociação. Na visão discursiva de Perrenoud (1999) em sua obra intitulada "Construir competências desde a escola", na qual nos deparamos com a indagação: desenvolver uma competência é papel da escola ou à escola deve prosseguir no seu limitante papel de transmissora de conhecimento? É bem verdade, como nos diz Perrenoud (1999, p. 35) que "uma competência não remete, necessariamente, a uma prática profissional e exige ainda menos que quem a ela se dedique seja um profissional completo".

Antes de tudo, é preciso reconhecer que "ensinar inexiste sem aprender e vice-versa" (FREIRE, 1996, p. 23), ou seja, negar que seja no processo de transmissão de conhecimento. Assim, como reforço esse autor, o processo de ensinar reúne um vasto rol de exigências, dos quais destacamos que "ensinar exige a convicção de que a mudança é possível" (1996, p. 76), e que a mudança é necessária, que preciso ter e renovar saberes, preciso atualizar minha leitura do mundo, para saber como nele intervir, enfrentando, por exemplo "[...] o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua 'sintaxe' que reduz a um mesmo plano o passado e o presente [...]" (FREIRE, 1996, p. 139), entendendo, como educador progressista, que ensinar e aprender não ocorrem fora da pesquisa do estudo, da

indagação, do diálogo e do comprometimento assumidos por alunos e professore epistemologicamente curiosos como reforça esse autor.

2.2 Sobre mediação pedagógica

Em que consiste, conceitualmente, a compreensão do termo mediação? A discussão sobre mediação, sob a égide da Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta a visão compreensiva acerca do processo de humanização envolvendo-a em todas as vertentes do processo ensino-aprendizagem, aqui destacamos a aprendizagem formal processada no espaço da escola.

A escola, neste caso, é o lócus privilegiado de acontecimento formal de mediação do conhecimento científico que nos dias atuais, reiteradamente, tem exigido a articulação do processo de ensino-aprendizagem com o emprego das tecnologias, o que supõe a ação mediadora do professor (mediação) na condição de uma prática social, que requer interatividade, dialogicidade, tanto do professor quanto do aluno, que juntos, numa ação simultânea, juntos ensinam e aprendem (FREIRE, 1996).

Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica preleciona que o ato de ensinar na escola, normalmente, envolve a ação pedagógica do professor, o que comporta nessa perspectiva afirmar que nessa mediação, "[...] o professor provoca o desequilíbrio epistemológico, problematiza, desafia, e ao mesmo tempo estimula a autonomia do aluno, o interesse pelo conteúdo, o gosto por aprender" (MORIN, 2013, p. 5).

Dessa forma, em Gasparin (2007, p. 115) encontramos que conceptualizar "[...] a mediação implica releitura, reinterpretação e ressignificação do conhecimento". A rigor, dizemos que é pela palavra, mediada pelo professor que se opera a aprendizagem escolar dos alunos. Encontramos, por conseguinte na ação de mediar, pedagogicamente, que o professor pode vir a assumir uma diversidade de papéis, na sua prática pedagógica, desde um orientador experiente a um provocador, a um facilitador e, até, a um contraditor, quais sejam o momento e a atividade em que se disponibiliza a "ajudar" seu alunado, no plano das necessidades pessoais, escolares e sociais de um modo geral, sempre com o fito de fortalecê-lo no sentido de suas aprendizagens formais da escola e, sobretudo, de suas aprendizagens para a vida toda.

Dizemos sobre a aprendizagem para vida pessoal e profissional, porque a mediação de que tratamos integra o processo educativo, contribui para o desenvolvimento humano do aluno e do professor certamente. Nessa processualidade, o desafio que se coloca em relação ao ensino-aprendizagem é sua articulação com as novas tecnologias da informação e da

comunicação na promoção, facilitação e orientação de seus alunos-aprendizes (FONTANA, 1996; GASPARIN, 2007).

Sobre mediação, na perspectiva ora discutida discorremos que a concebemos como a aquisição de um nível de desenvolvimento do aluno em relação a seu aprendizado, no que tange, especialmente, a questões voltadas para autonomização progressiva na reorganização de seus processos mentais, reconhecendo e valorizando os conteúdos estudados, a produção do conhecimento científico advindo do contributo desses conteúdos. Admitindo, desse modo, o reconhecimento do valor que está embutido no trabalho docente e no valor, também, que é representado pela própria escola como um espaço formal onde se processa o ensino-aprendizagem, à luz orientadora da mediação pedagógica, que desperta o aluno para compreender e assumir seu saber como fonte de novos conhecimentos, como caminho para promoção da interatividade com o seu mundo físico, pessoal e social.

Mediação pedagógica requer ou inclui que o professor seja um sujeito de saberes e que, igualmente, se revele um sujeito que orienta e intermedeia as demandas formativas dos estudantes, o desenvolvimento de outras habilidades, incluindo iniciativas e sonhos dos alunos. É alguém que se espera, interfira positivamente no processo educacional e na formação de seus alunos.

Mediar o processo de ensino-aprendizagem é uma atribuição que cabe ao professor no seu papel de impulsionador do desenvolvimento integral do aluno, no seu reconhecido papel de um sujeito de saberes e fazeres, que precisa acreditar no salto qualitativo da escola e de seus sujeitos, cuidando para que o aluno participe ativamente, reconhecendo-se como parte significativa nessa processualidade (ALMEIDA, 1999).

Assim, a perspectiva que discutimos no estudo empreendido e que dá margem a presente comunicação é que o professor exercendo a mediação pedagógica em articulação com as novas tecnologias possa, com mais efetividade, colaborar com as aprendizagens requeridas pelo cenário contemporâneo da educação escolar, seja pelo emprego de recursos tecnológicos, seja pela melhor forma de fazer com que os alunos se tornem bem sucedidos na aquisição, na produção e socialização de novos saberes.

2.3 Sobre novas tecnologias

Neste subitem analisamos acerca das novas tecnologias na condição de importante contraponto nas discussões sobre os processos ensino-aprendizagem e mediação pedagógica

na realidade educacional que requisita do professor, na formação do cidadão do século XXI, a inclusão dessas novas ferramentas como fortalecimento de sua ação educativa.

Temos, pois, nessa perspectiva, que as novas tecnologias que evocamos (dentro da tríade ensino-aprendizagem, mediação pedagógica e novas tecnologias) como necessárias no cenário escolar, para ensinar e para aprender, têm uma conotação que leva à compreensão de um trabalho colaborativo, de uma educação que se edifica, mediante ao contexto de complexidade e que, nos dizeres de Santana, Santos e Alves (2016, p. 24), "podem auxiliar numa educação que preza pela complexidade e pela libertação, sendo ferramentas utilizadas pelos sujeitos para o fortalecimento do diálogo crítico sobre a realidade".

Nessa direção, citamos Mori (2013, p. 2) que em suas conceptualizações e discussões sobre as TICs, registra que "a escola precisa incorporar esta nova demanda social e apropriar-se dela usando seus recursos e possibilidades com intenção educativa, uma vez que elas já fazem parte, direta ou indiretamente, do universo escolar", porque independente da escola se fazem presentes no cotidiano do aluno e do professor. A autora em tela reforça/reafirma sobre a nova configuração da realidade educacional, na qual coloca em realce a necessidade da presença das tecnologias como suporte na prática pedagógica do professor, no entorno do processo ensino-aprendizagem.

Indagamos, então, como processar, a realização do ensino-aprendizagem, a mediação pedagógica com as TICs? Para tanto, a literatura nos diz que o emprego das tecnologias na educação pode tornar mais impactante e concreta as aprendizagens de conteúdos trabalhados em sala de aula, atitude que segundo Ferretti (1995), se inscreve no campo da inovação adotada pelo professor e que, por extensão, "[...] envolve o aluno numa relação de cooperação de incentivo, de motivação [...]" (MORI, 2013, p. 6).

Evidencia-se, dentre as premissas, por nós registrados, a luz do referencial teórico que dá suporte à escritura da presente comunicação que o progresso das tecnologias oportuniza novas competências de produção, aquisição e difusão do conhecimento. E que a escola e a prática dos professores necessitam acompanhar as novas demandas da contemporaneidade, para reforçar e diferenciar o processo de ensino-aprendizagem que se quer criativo, dinâmico e interativo, inclusive pelo emprego de recursos tecnológicos nas práticas de ensinar e aprender.

ENCAMINHAMENTOS CONCLUSIVOS

A sociedade contemporânea passa por momentos de transformações. Estas mudanças vêm ocorrendo com o uso contínuo das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), vêm se interligando à atividade educativa. Assim, ocorreu uma revolução da informática, que atingiu diversas áreas sociais. A educação, enquanto prática social, não poderia escapar dessa mudança. A tecnologia se faz presente na escola, a cada dia com mais intensidade, sendo relevante que o professor se aproprie desses conhecimentos, para efetivar a mediação pedagógica em sala de aula e no aprendizado do aluno, envolvendo-o em projetos educativos articulados com essas novas ferramentas.

Não obstante esse reconhecimento, lembramos, no entanto, que professor e aluno se encontram diante de um grande número de informações, mas que, a rigor, pouco têm construído em nível de conhecimento nesse âmbito. Na verdade é como afirmam Moran et al (2001, p. 4): "As pessoas procuram informações, navegam nos sites. O conhecimento não se dá pela quantidade de acesso, se dá pelo olhar integrador, pela forma de rever com profundidade as mesmas coisas", o que o faz considerar que usar a tecnologia, por se só, não se revela suficiente e útil para os fins esperados pela educação na produção do conhecimento. Razão por que esses autores reforçam que, nesse sentido, "um dos desafios é como transformar a informação em conhecimento".

Buscando os encaminhamentos finais desta comunicação, evocamos os dizeres de Moraes (2006, p. 18): "Precisamos de um paradigma que reconheça a importância das novas parcerias entre a educação e os avanços científicos e tecnológicos presentes no mundo hoje", posto que as tecnologias surgem, também, como estímulos aos professores e aos alunos com o objetivo de modelar sua conduta, cada um na sua dimensão e profundidade, de forma que atendam a seu real objetivo: mediar aprendizagens significativas. Desse modo, prosseguindo nesse encaminhamento final, reiteramos que a reflexão empreendida em torno das questões centrais desta comunicação dão indícios de que a articulação ensino-aprendizagem, mediação pedagógica e novas tecnologias revela-se proveitosa no quesito potencialização e renovação de aprendizagens na escola, nos processos educativos interativos, nos processos de formação do homem.

Reiteramos de igual modo sobre a representatividade de compreender acerca de processos de reelaboração do conhecimento, que particularmente exigem a ultrapassagem da especialização, mais especificamente no que concerne às demandas do professor e de sua

prática docente, em particular no processo de mediação pedagógica (MASETTO, 2000, 2009).

O autor nos mostra que atitude mediadora do professor sinaliza e requer mudanças na sua prática docente, no seu formato de trabalhar com os alunos a produção e a socialização do conhecimento, de modo que ambos, professor e aluno, alcancem seus objetivos que, também são objetivos da escola. Portanto, consideramos proveitosa a discussão acerca da necessidade da mediação articulada com as novas tecnologias educacionais, que preveem e provocam novos formatos e diversificados modos de interação com o objeto do conhecimento e com os dois significativos processos: a comunicação e a participação.

A educação, em tempos de novas tecnologias de informação e comunicação, exige um novo fazer pedagógico do professor, modificações no seu jeito de planejar e desenvolver sua prática pedagógica, o que requer que adote novas formas e técnicas de ensino-aprendizagem. Ultrapassando práticas docentes repetitivas, consideradas inadequadas para o cenário atual da escola do século XXI.

Concluímos que a associação do trabalho do professor com as novas tecnologias, segundo Oliveira, Moura e Sousa (2015, p. 10), pode exigir do professor novos caminhos para fortalecer e inovar o seu fazer docente "[...] em que a tecnologia serve como intercessor do processo ensino-aprendizagem"., não obstante pareça representar, ainda, para alguns professores uma desafiadora tarefa, razão por que entendemos que se revela proveitosa a discussão empreendida, abrangendo conceptualizações e discussões sobre ensino-aprendizagem, na condição de um processo dinâmico, criativo, no qual ensinar e aprender não ocorrem fora da pesquisa, do estudo, da indagação, do diálogo e do comprometimento assumidos por alunos e professores; sobre mediação pedagógica enquanto uma atribuição que cabe ao professor no seu papel de impulsionador do desenvolvimento integral do aluno, na condição de um sujeito de saberes e fazeres que compreende ou precisa compreender as tecnologias da informação e da comunicação como dispositivos que podem fornecer ao professor uma potencial colaboração no entorno do processo educativo de seu alunado, aspecto que melhor e mais claramente se revela nos dizeres Sant'Ana, Santos e Alves (2016, p. 27) que apropriadamente empregamos para encerrar esta comunicação:

> As escolas necessitam se preparar para este cenário, onde as novas tecnologias podem transformar os modos de aprender e ensinar quando ligadas a mudanças paradigmáticas mais amplas. Destaca-se que deve haver a apropriação das tecnologias como ferramentas, realizada de maneira crítica e reflexiva, integrada a uma mudança estrutural da ação educativa, para que professores e alunos aprendam de forma mais significativa e contextualizada.

Registramos que essas características convergem para a educação defendida para o século XXI, para a educação do futuro que exige mudanças paradigmáticas mais ampliadas e mais aprofundadas, no sentido de considerar as relações humanas no contexto dos processos de ensino-aprendizagem, da mediação pedagógica em articulação com as novas tecnologias da informação e da comunicação, em que o professor se coloca como mediador auxiliando no diálogo para melhor acessar às informações, tendo em vista, a inovação, inclusive com tecnologias nos modos de ensinar e aprender, sem desconsiderar a criticidade e a reflexividade necessárias à ação educativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

BAIBICH-FARIA, Tânia M.; MENEGUETTO, Francis K.. **Metodologia do ensino superior ou ética da ação do professor**. Curitiba: UFPR/GT: Didática, 2004.

FERRETTI, C. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA,Walter E.(Coord.).**Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. p. 61-90. (Coleção educação contemporânea).

FONTANA, Roseli A. C.. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 11.

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

GASPARIN, João L.. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 113-115.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José M. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. Inovação educacional e formação de professor. **Revista de Educação ANEC**, n.º 151, Ano 38, jul/dez. 2009.

MORAN, José M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORI, Katia Gonçalves. **A mediação pedagógica e o uso das teconologias da informação e da comunicação na escola**. XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo. PUC São Paulo. 2013.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

OLIVEIRA, Cláudio de.; MOURA, Samuel P.; SOUSA, Edinaldo R. de.. **Tic's na educação**: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864>. Acesso em: 02 jul. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRETTO, Nelson de L. **Tecnologia e novas educações** (Org.). Salvador: EDUFBA, 2011.

SANT'ANA, Jonathas V. B.; SANTOS, Ludimila G.; ALVES, Palmira F. A mediação pedagógica com o uso das novas tecnologias numa educação complexa e libertadora: breve investigação em campo. **Revista Temporis [ação].** v.16, n.1, jan./jun. 2016, p.21-36.

SANTOS, Elenir S. O professor como mediador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Gestão Universitária**, n.º 40, nov., 2004. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/RevistaPP_02_05Professor.htm>. Acesso em: 02 jul. 2013.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

DIÁRIO: UMA ESTRATÉGIA DE REFLEXÃO CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mirtes Gonçalves Honório[1]
Teresa Christina Torres Silva Honório[2]
Josania Lima Portela Carvalhêdo[3]

Resumo: No presente artigo objetiva-se refletir sobre o sentido da avaliação, a partir da utilização do diário reflexivo crítico, em um curso de formação de professores. O instrumento foi utilizado como alternativa para a avaliação do processo de aprendizagem e como estratégia para a formação de professores reflexivos críticos, em atendimento as demandas atuais de formação dos profissionais da educação, com um perfil apto a acompanhar as inovações tecnológicas, mobilizando os saberes de forma a solucionar problemas que emergem da prática. A pesquisa de abordagem qualitativa descritiva foi desenvolvida na disciplina Avaliação da Aprendizagem, nas turmas do Curso de Pedagogia/UFPI, em 2017.1. A amostra foi constituída por 08 (oito) diários reflexivos críticos, escolhidos aleatoriamente. Ao propor o diário como uma estratégia de avaliação, altera-se a visão de um aluno passivo. A escrita reflexiva crítica, da qual o diário é portador, desencadeia a tomada de decisão, a partir da consciência das necessidades e dificuldades dos estudantes. Apresenta-se como um instrumento apropriado para a formação docente, ao possibilitar a reflexão na/sobre ação, levando à tomada de decisão para a consecução dos objetivos do ensino, ao tempo em que possibilita a formação de um profissional reflexivo crítico.

Palavras-chave: Diário reflexivo crítico. Avaliação da aprendizagem. Formação de professores.

DAILY: A STRATEGY OF CRITICAL REFLECTION IN TEACHING TRAINING

Abstract: In the present article we aim to reflect on the meaning of the evaluation, from the use of the critical reflexive diary, in a teacher training course. The strategy was used as an alternative for the evaluation of the learning process and as a strategy for the formation of

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE, do Centro de Ciências da Educação – CCE, da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – NEFORPE. E-mail: mirteshonorio@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI e professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE, do Centro de Ciências da Educação – CCE, da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – NEFORPE. E-mail: teresaufpi@hotmail.com.
[3] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC e professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – DMTE e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, do Centro de Ciências da Educação – CCE, da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – NEFORPE. E-mail: josaniaportela@gmail.com.

critical reflexive teachers, in response to the current demands of education professionals, with a profile able to follow the technological innovations, mobilizing the knowledge of to solve problems that emerge from practice. The qualitative descriptive approach research was developed in the discipline Learning Assessment, in the classes of the Pedagogy Course / UFPI, in 2017.1. The sample consisted of 08 (eight) critical reflexive diaries, chosen at random. By proposing the diary as an assessment tool, a passive student's vision changes. The critical reflexive writing, of which the diary is a carrier, triggers the decision making, from the awareness of the needs and difficulties of the students. It is presented as an appropriate instrument for teacher education, by allowing reflection on / about action, leading to decision-making for the achievement of teaching objectives, while allowing the formation of a critical reflective professional.

Keywords: Critical reflexive daily. Evaluation of learning. Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa intitulada “Formação de professor: da institucionalização a ação”, abrangendo os cursos de formação de professor (licenciaturas) da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – NEFORPE.

Dada a complexidade do contexto contemporâneo, com profundas transformações sociais e acesso intenso as Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs), que apontam para uma nova relação com o conhecimento e, considerando as demandas que provêm da prática pedagógica, compreendemos a necessidade da formação de um profissional reflexivo crítico para mediação dos processos educativos, nesta configuração atual que traz elementos de inovação educacional, antenados para a promoção de um ensino que considere o aluno como sujeito ativo da sua aprendizagem.

Ressaltamos que a importância da pesquisa se apoia na multidimensionalidade do processo educativo e na alteração do paradigma tradicional para o da complexidade (BEHRENS, 2008), que reflete, consequentemente, no perfil do profissional docente a ser formado para atuar em um contexto que incorpora novas características da sociedade da informação e da comunicação. Consequentemente, o novo perfil de professional a ser formado vai exigir novas práticas docentes na formação de professores que possam favorecer o delineamento de um mediador apto a acompanhar as inovações técnicas e tecnológicas no seu campo de atuação, mobilizando os saberes de forma a solucionar problemas que emergem da prática.

Neste recorte, objetivamos refletir sobre o sentido da avaliação, a partir da utilização do diário reflexivo crítico, no curso de Licenciatura em Pedagogia, em 2017.1. O instrumento foi utilizado como alternativa para a avaliação do processo de aprendizagem dos alunos e como estratégia para a formação de professores reflexivos críticos. O interesse sobre esta prática está ancorado na nossa trajetória como docente em diferentes níveis de escolaridade e nos questionamentos sobre os procedimentos avaliativos classificatórios, historicamente construídos e marcadamente excludentes que ainda acompanham o cotidiano da sala de aula e que começaram a ser questionados e repensados no contexto inovador atual, em que se torna evidente a necessidade de que a avaliação assuma contorno formativo, com vistas a garantia da aprendizagem.

Na perspectiva de consolidar o objetivo da investigação, na disciplina Avaliação da Aprendizagem fizemos uso de diversos instrumentos avaliativos, dentre os quais o uso do diário reflexivo crítico, no curso de formação de professores, buscando contribuir para que os professores se transformem em pesquisadores da sua própria prática, com a proposição de espaços de reflexão crítica, a partir do estudo realizado no curso de formação inicial.

Os limites impostos pela organização do curso não impediram a inserção de novas práticas que visassem a formação profissional do professor numa metodologia inovadora, em que o estudante assume a condição de sujeito ativo da sua aprendizagem. Assim, fizemos uso do diário reflexivo crítico na disciplina Avaliação da Aprendizagem nas turmas do 5º período do curso, utilizando de formas alternativas de avaliação, passíveis de serem inseridas no cotidiano da sala de aula.

Num primeiro momento, foram apresentados aos participantes, pelos professores de Avaliação da Aprendizagem, a proposta do uso do diário, justificando sua inserção nesta disciplina e mostrando esse instrumento de coleta de dados para a avaliação como norteador do modo de aprender a aprender, pois possibilita ao aluno refletir criticamente sobre o seu processo de construção do conhecimento e acerca da prática avaliativa desenvolvida no curso de formação de professores. A escolha por esse instrumento de coleta dos dados como instrumento de pesquisa, foi facilitado pelo fato de que as autoras do presente estudo atuam como professoras da disciplina no contexto formativo em que ocorreu a pesquisa.

Para consecução do nosso objetivo, adotamos a abordagem qualitativa descritiva que, segundo Oliveira (2010, p.37), consiste num "processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação". Por essa razão, a pesquisa qualitativa se apresenta como a que mais se adéqua ao estudo pelos objetivos aqui

pretendidos, uma vez que, não se detém à mera mensuração quantitativa dos resultados obtidos, mas objetiva a análise, descrição e compreensão do fenômeno com riqueza de detalhes para desvelar o sentido da avaliação, a partir da utilização do diário reflexivo crítico, no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Vale ressaltar que os participantes foram 73 (setenta e três) alunos matriculados na disciplina Avaliação da Aprendizagem, nas turmas em que as 03 (três) autoras do estudo são professoras e fizeram uso do instrumento. Para o recorte que apresentamos neste artigo, a amostra foi constituída por 08 (oito) diários reflexivos críticos, escolhidos aleatoriamente dentre os produzidos pelos estudantes na referida disciplina.

Os diários são adotados neste estudo, na perspectiva de Zabalza (2004), como instrumentos para o registro da prática avaliativa, dos processos e procedimentos desenvolvidos na disciplina avaliação da aprendizagem, servindo de subsídio para a reflexão crítica, com vistas a reorganização da prática para garantia da aprendizagem.

Para Ghedin (2008), a troca de experiências do profissional em formação com o professor formador possibilita ao futuro professor o desenvolvimento da reflexão crítica quando oportuniza a dialogicidade sobre o ensino, consequentemente, potencializa a aprendizagens cognitivas, procedimentais e atitudinais, que no exercício da futura profissão lhes serão fundamentais.

A reflexão crítica, com base em Liberali (2008, p. 32), "[…] implica a transformação da ação, ou seja, transformação social". Não basta criticar a realidade, mas objetiva a proposição de alternativas fundamentadas na teoria. Assim, pensar a formação do professor numa perspectiva da reflexão crítica, implica em nos apropriarmos de uma prática transformadora, pois, ao se pensar sobre a realidade concreta, esse profissional, de forma coletiva, superando as práticas individualistas presentes no contexto escolar, busca analisar as diversas ações que ocorrem na escola, a fim de encontrar meios que favoreçam a superação das dificuldades, com vistas a garantia da aprendizagem.

Assim, adotamos no presente estudo o uso do diário e da reflexão crítica, a partir da perspectiva de Zabalza (2004) e de Liberali (2008), respectivamente. Na apresentação dos resultados, nesse artigo, inicialmente evidenciamos a intencionalidade do recorte da investigação que ora apresentamos, com o objetivo da proposta, seu delineamento metodológico e conceitual. Em seguida, no desenvolvimento do texto, algumas reflexões teóricas sobre a avaliação são apresentadas e, na sequência, os dados empíricos do uso do diário reflexivo crítico, no curso de formação de professores, são apresentados e analisados.

E por fim, tecemos algumas considerações do uso do diário reflexivo crítico na prática avaliativa, como estratégia que contribui para a formação de professores reflexivos críticos.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM CONVITE À REFLEXÃO CRÍTICA

A avaliação é um tema presente nas discussões sobre a educação em qualquer nível de ensino. A literatura disponível é vasta e nela os estudos de Hoffmann (1993), Perrenoud (1999), Libâneo (1997) e Luckesi (2000) desvendam o que está em questão quando se avaliam e alertam que o objetivo da avaliação não é mais o de obter um produto pronto e acabado, mas o de procurar conhecer cada vez mais o aluno e a realidade que o integra para a garantia da aprendizagem. Pois a finalidade do processo avaliativo é realizar uma intervenção contínua na realidade para melhor conhecê-la, entendê-la e transformá-la.

Avaliar é uma atividade intrínseca e indissociável a qualquer tipo de ação que vise provocar mudanças. Neste sentido, a avaliação é uma atividade constituinte da ação educativa, quer estejamos nos referindo à avaliação do projeto educativo, à avaliação do ensino ou à avaliação da aprendizagem. Segundo Sacristán (1998, p. 303), "a ação de avaliar apresenta-se com uma competência profissional muito genérica que pode compreender práticas muito diversas". Assim, cada professor pode adotar um estilo diferente, de acordo com suas crenças, posicionamento pedagógico e a maneira de colocar em prática o processo de avaliação.

Nós professores, precisamos refletir sobre a nossa prática pedagógica e não podemos pensar em avaliação desvinculada da epistemologia do conhecimento e da prática que desenvolvemos, pois:

> [...] a avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, com ação- reflexão – ação que se passa na sala de aula em direção a um saber apropriado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno. Uma conexão entendida como uma reflexão aprofundada sobre as formas como se dá a compreensão de educando sobre o objeto do conhecimento (HOFFMANN, 1993, p. 148).

Essa nova dimensão da avaliação, coloca-a como um processo e não apenas como etapa final, procurando construir referenciais provisórios sempre na perspectiva da garantia da aprendizagem, sugerindo formas inovadoras de registrar a caminhada do aluno, ao tempo em que ressignifica a prática pedagógica do professor.

Ao refletir sobre sua prática e levar o aluno à reflexão crítica, o professor estará incentivando a interação entre alunos/professor, alunos/alunos e o questionamento sobre a proposta teórica e a experiência prática. Compreendemos que, quando o professor é um profissional que reflete sobre sua ação, num processo caracterizado por Schön (1992) de "*reflexão-na-ação" e "reflexão-sobre-a-ação",* incentiva o aluno assumir esta postura reflexiva crítica sobre seu desempenho, buscando a aprendizagem de forma autônoma.

É relevante frisarmos que não é possível pensar sobre a avaliação sem refletirmos sobre os referenciais teóricos que constituem o suporte da proposta pedagógica correspondente, auxiliando, assim, a teorizar a partir da *ação-reflexão-ação*. Estamos apontando para "[…] as premissas, os fundamentos, a teoria que orienta e ilumina a prática" (SALES, 2002, p. 74), visto que, são os fundamentos teóricos, os pilares que sustentam a prática pedagógica e subsidiam a tomada de decisão

Neste sentido, a avaliação deixa de ser vista como uma etapa de fiscalização ou ponto final e passa a ser concebida como um processo em curso, conforme uma sequência de interação, e o "[...] diagnóstico é inútil se não dar lugar a uma ação apropriada. Uma avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada [...]" (PERRENOUD, 1999, p. 15). É estabelecida uma relação intima e importante entre a avaliação e a intervenção pedagógica, ambas entendidas como situações formativas que exigem competências específicas.

Nesta perspectiva, percebemos o quanto a avaliação da aprendizagem contribui na organização do ensino, pois oferece condições ao professor para compreender o estágio de aprendizagem em que o educando se situa. Libâneo (1997), no sentido proposto, nos leva a refletir sobre o que a sociedade espera da escola e do professor, enfatizando a responsabilidade do professor em trabalhar no sentido do desenvolvimento autônomo e independente dos alunos.

A avaliação faz parte do cotidiano docente, rotineiramente, o professor julga e é julgado, interpreta a realidade e toma decisão, o que além de ser uma exigência burocrática, é parte integrante do processo de ensino, refletindo objetivos, conteúdos e métodos de seu plano educacional. Na prática pedagógica, a avaliação tem grande importância, por meio desta é possível verificar se o sistema de ensino está atingindo os objetivos, o grau de eficiência da prática docente, como também o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra.

Na opinião de Luckesi (2000), a avaliação não está encerrada nela mesma. E será um instrumento auxiliar de aprendizagem e do crescimento do aluno sempre que estiver de

acordo com um projeto pedagógico. O teórico a define como "um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre esta" (p.9). Portanto, a avaliação envolve a coleta de dados sobre a realidade, a interpretação dessa realidade e a tomada de decisão.

Na perspectiva de Hoffmann (1995), a ação avaliativa enquanto mediação deve contribuir para superar posicionamentos que fortaleçam as relações de poder na sala de aula. A avaliação, neste sentido, "[…] enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação- reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber apropriado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão". (p.148).

Percebemos, portanto, a importância da reflexão crítica e do diálogo na ação docente, em favor de uma avaliação em uma perspectiva mais ampla. Parece claro, então, que a avaliação precisa ser repensada a partir da organização do trabalho pedagógico, buscando superar a estrutura burocrática e técnica que ainda prevalece na escola básica.

Assim, a avaliação formativa adquire papel fundamental no processo ensino–aprendizagem, pois procura identificar os avanços e as dificuldades do aluno e tomar decisão, sempre na perspectiva da garantia da aprendizagem. Enquanto formativa, a avaliação possibilita o redirecionamento da ação docente ao longo do processo, de acordo com Perrenoud (1999), é, pois, formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens, concretizando um projeto educativo proposto pela escola.

Hadji (2008, p. 21), apresenta algumas características de uma avaliação com intenção formativa:

> […] colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa; […] propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é; […] inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica.

Concebendo a avaliação da aprendizagem enquanto um processo dinâmico voltado para a regulação das aprendizagens efetivadas e das lacunas a serem superadas no decorrer das relações de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o aluno ainda não aprendeu, mas essa situação é provisória. Portanto, a prática pedagógica desloca a preocupação do resultado para

o processo, da classificação para a construção do saber, do autoritarismo docente para o pluralismo e pela responsabilidade compartilhada por todos aqueles envolvidos na tarefa educativa.

A avaliação passa a ter por objetivo principal a transformação e a elaboração de novas etapas de desenvolvimento cognitivo. Perceber as dificuldades como superáveis e o conhecimento como um processo de construção significa reconhecer as muitas possibilidades de transformação do contexto social e das relações que nele se estabelecem. Dessa forma, podemos compreender a avaliação como instrumento de impulso da aprendizagem, enquanto reflexão sobre os avanços e as dificuldades demostradas pelos estudantes, para a proposição de uma ação com vistas a sua garantia.

A avaliação proposta pelos teóricos que fundamentam o nosso estudo, fundamenta-se numa prática avaliativa que possibilita ao aluno a tomada de consciência das suas dificuldades e avanços durante o processo de aprendizagem e ao professor possibilita refletir sobre sua ação pedagógica em função das aprendizagens efetivas dos alunos. Assim, as práticas homogeneizadoras, que enfatizam apenas a quantificação, as atitudes e tudo que o aluno adquire, perdem seu lugar. O que se quer é promover uma avaliação ao longo do processo de aprendizagem, centrada no diálogo professor/ aluno, tento em vistas a emancipação do sujeito (ESTEBAN, 2001).

As propostas de avaliação e os estudos relativos à formação de professores fundamentados numa linha de ação mais reflexiva tem insistido na necessidade da superação do paradigma de racionalidade técnica que tem dominado a ação docente, dificultando o crescimento profissional do professor. Desta forma, vários pesquisadores têm se posicionado a favor da formação do profissional reflexivo crítico, investigativo, capaz de construir sua autonomia docente.

Em consonância com Liberali (2008, p. 34), podemos afirmar que, na formação de professores, ao desenvolver uma prática com ênfase na reflexão crítica, estando formando profissionais que, por sua vez, na condição de profissionais, darão voz ativa aos estudantes em suas experiências de aprendizagens. Presume a autora que, essa forma de agir na prática docente do professor formador, traz resultados significativos para o processo de ensino e aprendizagem, na formação de professores, fazendo com que os professores em formação produzam novos saberes que lhes serão uteis na prática futura.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1992, p. 30) sugere um olhar mais real acerca dos aspectos pessoais, profissionais e organizacionais das práticas docentes e recomenda investir na pessoa do professor num momento de crise e de mudança, tendo em vista que "[...]

uma das fontes mais importantes de *stress* é o sentimento de que não dominam as situações e os contextos de intervenção profissional". Assim, a profissão docente, enquanto autônoma na produção de seus saberes, necessita, segundo o autor, de um espaço de formação coletivo que possibilite situações reais de reflexão críticas sobre as práticas docentes.

Nesta perspectiva, o diário abre esta possibilidade, pois se constitui em uma das estratégias no sentido de promover aquilo que Schön (1992) designou como "*reflexão na ação*" e "*reflexão sobre a ação*". Assim, tem sido valorizado na formação de professores pela possibilidade de associar à escrita a atividade reflexiva crítica, permitindo ao professor uma observação mais profunda dos conhecimentos da prática e a sua transformação.

O diário é um instrumento de registro utilizado pelo aluno para anotar as reflexões críticas desenvolvidas após cada aula. Tais registros devem expressar a tomada de consciência do que aprendeu, possibilitando a ele mesmo e ao professor o acompanhamento da sua trajetória cognitiva. No entendimento de Zabalza (2004), a elaboração de diários contribui para a transformação dos professores em investigadores de si próprios, inicialmente como narradores e, posteriormente, como analistas críticos dos registros que elaboram.

Esta proposta convida o aluno a uma reflexão crítica a partir de suas produções, leituras e discussões em sala de aula, com certo distanciamento, uma vez que ao analisar, passa a perceber seu compromisso com o aprender e envolve-se com os temas estudados.

3 DIÁRIO REFLEXIVO CRÍTICO COMO INSTRUMENTO PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na busca de um novo sentido para avaliação da aprendizagem, coerente com um projeto de ação educativa que busca desenvolver-se na perspectiva de formar professores reflexivos, fizemos uso do diário como um instrumento de avaliação da aprendizagem em um curso de formação de professores em nível superior.

Ao analisarmos os diários encontramos registros de momentos em que se dera a tomada de consciência dos estudantes acerca da importância de refletir sobre seu processo de aprendizagem e a viabilidade do uso do diário enquanto instrumento de avaliação não só da aprendizagem, mas também do ensino. Para ilustrarmos, utilizamos alguns registros visando dar uma amostra de sua eficiência como instrumento que possibilita o aluno fazer uma reflexão sobre o que aprendeu e como aprendeu.

Ao fazerem uso do diário, os estudantes apresentaram em suas reflexões: impressões sobre a disciplina, as opiniões e as dúvidas, como mostram os registros dos alunos-professores a seguir:

> [...] foi uma experiência muito boa, pois tivemos a oportunidade de socializar as nossas atividades, por meio do diário, e perceber que por meio deste instrumento é possível o professor avaliar também a sua prática. (F.M)
>
> [...] ajuda a refletir sobre o que você fez e desenvolve a habilidade de escrever (G. F)
>
> [...] esta disciplina foi muito proveitosa para minha profissão. A partir de agora irei procurar a melhor maneira na hora de avaliar [...]. E em termos de recursos vou procurar variar, pois foi possível ver na prática outras formas de avaliar além das provas, que podem ajudar o professor a fazer mudanças na sua forma de ensinar, para que o aluno possa aprender melhor. (T.C.).
>
> [...] é um recurso muito bom, porque podemos recapitular as aulas anteriores, mas em minha opinião é difícil trabalhar assim quando se tem turmas com muitos alunos. (R.N)

Nos relatos, podemos constatar a riqueza da experiência com a oportunidade de socialização das aprendizagens pelos estudantes, ao tempo em que possibilita ao professor formador refletir sobre a sua prática, com vistas a sua transformação, de acordo com a estudante F.M. Outro aspecto importante que observamos é a possibilidade de sistematização do pensamento, quando G.F diz que desenvolve a habilidade de escrever.

O estudante T.C. pensa na profissão futura e afirma que a experiência foi muito importante para variar na avaliação com a utilização de outros instrumentos e técnicas, possibilitando ao professor fazer mudanças na sua prática para a garantia da aprendizagem. Ainda, o estudante R.N afirma a sua importância para recapitular os conhecimentos trabalhados nas aulas, embora aponte uma dificuldade na utilização do instrumento, ou seja, a sua utilização em turmas numerosas requer maior tempo e esforço do professor.

Importante é perceber que o diário viabiliza o registro representativo da reflexão-na-ação, de Schön (1992), característica da própria avaliação formativa. Segundo Hadji (2008), Hoffmann (1993) e Luckesi (2000), os registros também levam o aluno a pensar criticamente sobre seus avanços e dificuldades vivenciados durante o curso, tendo a possibilidade de investir na sua aprendizagem, pois segundo a estudante J. P.: "O diário ajuda a gente a descobrir e reconhecer nossos erros". Por outro lado, ao professor possibilita rever suas ações, como mostram as estudantes R. L.: "[...] por meio do diário, o professor pode fazer uma reflexão sobre o seu trabalho"

Nos escritos, ao final da produção do diário a estudante A.J., diz:

> [...] é uma pena que a disciplina já esteja terminando, pois tenho certeza que o conhecimento de avaliação não se limita apenas no que trabalhamos, mas valeu, porque contribuiu para que pudéssemos construir uma visão acerca da teoria articulada com a prática. Tivemos a oportunidade de discutir não só a teoria, bem como a nossa prática avaliativa e perceber em que precisamos modificá-la.

Por fim, vale ressaltar que os fragmentos de registros dos estudantes revelam a importância de instrumentos que possibilitam a reflexão crítica e da articulação teoria e prática. Outros escritos são reveladores de como o diário reflexivo crítico pode ser um instrumento útil e necessário para auxiliar o aluno na busca e construção de sua aprendizagem, conforme o registro da estudante V.P.: "[...] o uso do diário permite melhorar a qualidade do Ensino e da aprendizagem, bem como possibilita ao professor refletir sobre sua prática pedagógica e buscar estratégias de intervenção".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os registros apresentados evidenciam que o diário é um instrumento que possibilita ao aluno refletir sobre o processo de aprendizagem, bem como a viabilidade do uso do diário enquanto instrumento de avaliação não só da aprendizagem como do ensino. Assim, o caráter da avaliação tem outra dimensão, pois propicia avanço, progresso, mudança e a criação do novo. Dessa forma, a avaliação deixa de ser uma prática pontual, isolada, convertendo-se em um processo contínuo de reflexão crítica, apontando para um processo dinâmico, seja de planejamento de ações, seja de compromisso permanente com o fazer docente e com a aprendizagem do estudante. Reforça a ideia de que avaliar, segundo Dalben (2002, p.23), "envolve especificamente, o processo de autoconhecimento do aluno e do professor".

Ao propor o diário como um instrumento de avaliação, altera-se a visão de um aluno passivo, que centraliza sua atenção na reprodução dos conteúdos apresentados pelos professores. A escrita reflexiva crítica, da qual o diário é portador, desencadeia reflexões que levam à tomada de decisão a partir da consciência das necessidades e dificuldades dos estudantes, promovendo à reelaboração dos conhecimentos e das aprendizagens por meio de práticas que as favoreçam. Assim, o diário apresenta-se como um instrumento apropriado para a formação docente, ao possibilitar a reflexão na/sobre ação, levando à tomada de decisão para a consecução dos objetivos do ensino, ao tempo em que, em um curso de formação de professores possibilita a formação de um profissional reflexivo crítico.

REFERÊNCIA

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

DALBEN, Â. I. L. de F. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: DARSIE, M. M. P. Avaliação e aprendizagem. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, n. 99, nov. 1996.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GHEDIN, E. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: líber livro, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores**: Questões Fundamentais. Pontes, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HOFFMANN, J. M.L. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 2. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Coleção temas de Educação, 39)

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2010.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SALES, J. de O. C. B. Aprendendo com a avaliação. In: LIMA, Maria do Socorro Lucena; _____. **Aprendiz da prática docente**. Fortaleza: Edições Demócrito, 2002. p. 73 – 81.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos**.** In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

UFPI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Teresina: UFPI, 2009.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO ACERCA DO USO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO CONTEXTO SOCIAL

Paulo Altino Freitas da Cruz

Resumo: Um trabalho de cunho científico investigativo, cujos pontos de maior destaque centram-se na construção de significados acerca do uso dos meios de comunicação como recurso didático pedagógico no processo ensino aprendizagem de alunos da educação básica. Ao tempo que tenciona mensurar, em sua formação, a aquisição do senso crítico e reflexivo desses alunos frente à sua realidade social. O mesmo traz como abordagem metodológica, principalmente o uso de questionários com perguntas abertas e fechadas direcionadas aos atores do universo educacional, tais como alunos, professores e profissionais de apoio. Os resultados obtidos servirão como ponto de partida para o repensar da prática docente, levando em consideração a inclusão da comunicação racionalizada e pensada de maneira transformadora da realidade, contribuindo assim para a oferta de uma educação moderna e de qualidade.

Palavras-chave: Educação. Comunicação. Sociedade. Formação. Didático-pedagógico.

Resumen: Este es un trabajo de investigación centrado en la construcción de significados respecto al uso de los medios de comunicación como recurso didáctico pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de alumnos de la educación básica. Al tiempo que se propone a mensurar en su formación, la adquisición del sentido crítico y reflexivo de estos alumnos frente a su realidad social. Todavía trae como abordaje metodológico, principalmente el uso de cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas direccionadas a los atores del universo educacional, como los alumnos, profesores y profesionales de apoyo. Los resultados obtenidos serán como punto de partida para la reflexión sobre la práctica docente, llevando en cuenta la inclusión de la comunicación racionalizada y pensada de manera que pueda cambiar la realidad y contribuir para la oferta de una educación moderna y de calidad.

Palabras-clave: Educación. Comunicación. Sociedad. Formación. Didáctico-pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como fim principal a realização de uma pesquisa na área da educação, considerando duas variáveis, quais sejam, a própria educação na sua forma aplicada e a comunicação como instrumento de apoio didático pedagógico na pratica da educação em sala de aula.

O processo ensino aprendizagem, considerando seus aspectos metodológicos e suas técnicas de ensino, não pode negligenciar o formato curricular e sua aplicabilidade na pratica do professor. Neste sentido, a comunicação em si dispõe de diversos elementos que possibilitam sua utilização no processo de formação dos alunos, considerando o conteúdo a ser trabalhado no dia a dia da escola. A formação de professores que atuam na educação básica tem focado de maneira sistemática o trabalho com conteúdo que trazem incluídos em seu arcabouço a utilização dos meios de comunicação como suporte didático pedagógico no ensino aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, surgem as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, que hoje fazem parte quase que obrigatoriamente do universo educacional, principalmente no que se refere às diversas alternativas de alcance metodológico no dia a dia do professor. Sabemos que hoje, praticamente, é imprescindível o professor na sua prática em sala de aula dispensar o uso de um microcomputador, um iphone e uma internet e uma rede social para interagir com seus alunos. Assim, educação e comunicação aparecem como uma alternativa e um meio de promover a pratica educativa de maneira positiva e produtiva do ponto de vista da qualidade da educação e como recurso didático pedagógico.

Por outro lado, necessário se faz realizarmos uma reflexão acerca do conteúdo trabalhado, muitas vezes proveniente de um noticiário, através da publicação de jornais, um poste nas redes sociais, um artigo lido na internet, o que tem o seu lado extremamente positivo. Entretanto, é preciso filtrar essas noticias nos seus diferentes aspectos, seja econômico, politico ou cultural. Ou seja, é preciso fazer uma crítica a fim de se obter um conteúdo que possa contribui de forma significativa para a produção do conhecimento. Talvez relacionar e mensurar até aonde estas notícias e/ou conteúdo podem ser contextualizado com a realidade dos alunos.

Desta forma, o trabalho aqui proposto vai se utilizar da visão de alguns autores clássicos, que em determinado período da história se debruçaram no estudo e na análise dos conteúdos trazidos como forma de notícia trazidos pelos diversos meios de comunicação para o contexto social. Assim como, através de seus escritos propõem caminhos que possibilitem trabalhar o conteúdo da comunicação de forma racional e sistematizada.

Adorno e Horkheimer, filósofos alemães pertencentes ao movimento da escola de Frankfurt, através de suas críticas principalmente do uso da televisão e do rádio com suas propagandas com o claro objetivo de formar hábitos e costumes para a fomentação do consumismo, conteúdos estes, trazidos pelas mídias sociais de alcance massificado, o que os mesmos chamavam de indústria cultural, já alertavam para a importância dos meios de

comunicação para o dia a dia da escola, bem como chamavam atenção para forma que estes conteúdos eram trabalhados nas escolas e quais os benefícios ou sua importância para a formação dos alunos no processo ensino aprendizagem.

Não muito diferente da vertente da Teoria Crítica de Adorno, este trabalho também tenciona incluir no presente estudo, o trabalho de Jurgen Habermas, utilizando-se das reflexões e propostas trazidas pela Teoria da Ação Comunicativa – TAC, onde este autor, vem propor uma nova forma de fazer comunicação, qual seja, aquele de trabalhar a racionalização da comunicação como forma de transformação do meio social, principalmente através de ações de comunicação coletivas. Ao afirmar que, "Não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado mas a relação intersubjetiva, que sujeitos que falam e atuam, assumem quando buscam o entendimento entre si, sobre algo" (1984, p 392), Habermas com sua teoria possibilita a relação sujeito e objeto no agir conjunto. Porém de maneira pensada e planejada.

Assim tenciona-se trabalhar, como forma de investigação, no campo educacional, a pratica de determinado número de docentes em suas práticas educacionais. Bem como mensurar a partir do conhecimento adquirido e construído pelos alunos em que grau de qualidade encontra-se essa educação ofertada. Neste sentido, serão elaborados questionários com perguntas abertas e fechadas direcionados, tanto aos professores, como também para os alunos. Isso, considerando suas características peculiares dentro do universo próprio de cada um.

Tais questionários serão elaborados de modo que contemplem perguntas capazes de elucidar as nuances contidas no universo dos professores e alunos, mas, sobretudo, com o objetivo de lançar luz aos aspectos positivos e negativos quanto ao uso dos meios de comunicação na pratica em sala de aula. Ou seja, tais perguntas elaboradas devem oportunizar, tanto ao professor quanto ao aluno, externarem suas angustias e satisfação em desfrutarem dos meios de comunicação como recurso de didático pedagógico na educação. Assim como, permitir analisarmos de maneira significativa em que grau de satisfação e aproveitamento se encontra a construção do processo formativo do aluno quanto a construção de sua autonomia como sujeito e sua emancipação em relação ao seu perfil de esclarecido diante dos aspectos e da sua vivência no meio social.

Seguindo esse enredo a pesquisa será realizada em 10 (dez) escolas da educação básica, no sistema educacional do Estado do Pará, sendo 5 (cinco) que ofertam o Ensino Fundamental Maior (5ª a 8ª série) e 5 (cinco) que ofertam o ensino médio, respectivamente administradas pelo município e estado.

O Local da pesquisa dar-se-á no município de Altamira, localizado a oeste do estado do Pará e terá como amostra um público de 120 (cento e vinte) professores, 100 (cem) alunos, 10 (dez) pedagogos e 10 (dez) diretores, totalizando 240 (duzentos e quarenta) atores do universo educacional.

Enfim, como o resultado deste trabalho tenciona-se contribuir para o melhoramento da escola como um todo, com reflexo na otimização da pratica pedagógica e do processo ensino aprendizagem na sua totalidade. Apontando caminhos que venham possibilitar o alcance, cada vez mais de resultados positivos e a diminuição dos aspectos negativos que envolvem a pratica docente. Neste sentido, espera-se, também, contribuir de forma significativa para o avanço da pesquisa no universo investigativo, bem como da ciência da educação, gerando novas tecnologias e formas de ensino que possibilitem colaborar com o desenvolvimento local e regional em seus vários aspectos.

Por último, este trabalho pretende promover uma inovação no aspecto metodológico do ensino, bem como ajudar na transformação social despertando o senso critico do aluno e o aperfeiçoamento profissional de seus professores.

2 PROBLEMA

O uso dos meios de comunicação como recurso didático-pedagógico no processo ensino aprendizagem tem contribuído de forma significativa para a formação integral, critico e reflexiva dos alunos da educação básica ?

É sabido, através de noticiários de grande circulação no país, que historicamente, os meios de comunicação social têm exercido forte influência nos vários segmentos sociais. Como, de certa forma, ele detém a prerrogativa de fazer circular as informações acerca dos acontecimentos vivenciados na sociedade, o mesmo, também detém os meios e privilégios de influenciar, como suas propagandas impregnadas de cunhos ideológicos, nos costumes das pessoas, levando-as a criarem hábitos, costumes e tendências para uma determinada finalidade específica.

Os vários canais de comunicação que estão a disposição da sociedade, mais especificamente, ao alcance de inúmeras empresas de comunicação, através de telejornais, periódicos, revistas e por último, com maior proporção de abrangência através da Internet (TICs), tem exercido forte influência nas tomadas de decisão das pessoas e com isso arrebanhado um número significativo de seguidores para fazerem o que eles querem que as façam. Ou seja, com suas publicações tem exercido uma espécie de encantamento na mente

das pessoas e tem exercido certa manipulação nos seus costumes, suas formas de vestir, suas posições políticas, econômicas e etc. Promovendo assim, mudanças culturais, principalmente no âmbito do mercado de consumo.

Adorno, em seu livro Educação e Emancipação, ao debater com Becker acerca dos efeitos e influências causados pela televisão é categórico ao observar que:

> Por um lado é possível referir-se à televisão enquanto ela se coloca diretamente a serviço da formação cultural, ou seja, enquanto por seu intermédio se objetivam fins pedagógicos: na televisão educativa, nas escolas de formação televisivas e em atividades formativas semelhantes. Por outro lado, porém, existe uma espécie de função formativa ou ***deformativa (grifo nosso)*** operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas, conforme somos levados a supor a partir da enorme quantidade de espectadores e da enorme quantidade de tempo gasto vendo e ouvindo televisão (ADORNO, 2012, p. 76)

Neste sentido, os meios de comunicação social tem desempenhado um papel de agenciamento na forma de conhecimento das pessoas e na formação de seu caráter e disseminação de valores que nem sempre condizem com uma postura ético-moral para a vivência no meio social.

Em decorrência disso a educação de modo geral tem perdido espaço para essas "agências formadoras" no sentido de desenvolver meios que possam trabalhar o desvelamento dessa realidade, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de habilidades que facilitem enxergar o fenômeno na sua forma real e concreta.

Ou seja, no contexto atual, embora estejamos no século XXI, ainda é muito raro presenciar, na prática, ações da escola, particularmente na ação do professor, metodologias que possibilitem trabalhar um conteúdo de maneira desvelada. Desta forma, embora o conteúdo curricular esteja contemplado no papel, prescrito como diretriz norteadora da prática docente, o que se vê é um completo aviltamento e um desprezo, se não total, mas, em boa parte ignorada pelo professor.

Tampouco, a escola está preocupado em adotar um conteúdo que trabalhe a "visão crítica de seus sujeitos" (alunos), uma vez que seus agentes (protagonistas), encontram-se imersos num oceano de alienação construído pelo trabalho intencional e ideológico imbricado no arcabouço dos meios de comunicação social. Isso se torna perceptível, através da apresentação de suas "propagandas" manipuladoras da "opinião pública".

Qual seja ? Talvez a de transformar pessoas em potenciais consumidores compulsivos, no sentido de adquirirem "produtos" de toda espécie para serem utilizados e descartados em um curto espaço de tempo. Ou seja, os meios de comunicação social constituem-se numa espécie de "demiurgo" de "toda ordem" que deverá ser seguida por todos

em relação às suas ideias, já pré-concebidas e impregnadas de "segundas intenções". Revela-se um fazedor de modelos, obedecendo uma lei, uma ordem ditada pelo mercado consumidor e demais segmentos sociais.

De toda ordem, porque se desenvolve, também, no mundo da economia, da política e da cultura em si. Ou seja, uma cultura consumista, escravocrata e alienante.

Assim, ocorre que o que se percebe é uma certa cegueira, uma espécie de *miopia social generalizada* , onde os meios de comunicação social "mostra sem ser mostrado" um conteúdo que exerce um comodismo generalizado, uma inercia nas ações contra a ordem já estabelecida.

Assim, a importância de se realizar um estudo dessa magnitude, está em poder proporcionar e/ou apontar uma alternativa de mudança de comportamento e transformação da realidade social ora cristalizada.

A demais, os conhecimentos aqui construídos em decorrência desse estudo, certamente trará grandes benefícios sociais, uma vez que trabalhará, de forma sistemática os processos de formação e desenvolvimento de sujeitos críticos e emancipados no seu meio e nas suas ações dentro do seio da sociedade.

Nesta perspectiva, romper e suplantar o modelo estabelecido na forma que age e se desenvolve os meios de comunicação, representará um avanço significativo na forma de fazer noticia e levar a informação a toda a sociedade.

Enfim, a educação é o meio pelo qual ainda se pode mudar essa realidade, para tanto, urge a necessidade de promover um aprimoramento e consequentemente um empoderamento dos meios de comunicação social, por parte do sistema educacional.

3 MARCO TEÓRICO

Os meios de comunicação social tem história recente. Mais especificamente, começa a ser estudado na década de 40. Ou seja, é uma matéria nova que começa a ser enxergada nas universidades da Europa e dos Estados Unidos.

Pelo seu viés positivista, aonde, desde o século XIX suas matérias eram construídas com a intenção de consolidar o status quó. A intenção era de direcionar as matérias veiculadas a fim de promover uma continuação daquilo que já estava estabelecido como verdade. Por outro lado, com as ideias do materialismo histórico sistematizadas por Marx e Engels, embora os dois não tenham montado ou desenvolvido uma teoria especificamente voltada para os

meios de comunicação. Entretanto, suas ideias foram transpostas para o processo de análise e desvelamento do real.

> Marx e Engels não trataram especificamente do tema da comunicação, mas não se pode ignorar a interferência do materialismo dialético na construção da história da comunicação social.1 O eixo central do marxismo, expresso na obra Contribuição à crítica da economia política, implicava a aceitação de alguns princípios básicos como a existência do conflito na mudança social" (História da Comunicação Social, 2014, p. 34).

Estas formas de analisar o que estava sendo veiculado pela a imprensa da época tomaram forma e corpo adentrando o século XX e tomando sua expressividade na época da Segunda Grande Guerra Mundial. Onde, o materialismo histórico, subsidia a forma de interpretação das propagandas feitas pelo regime nazista.

Ao final do grande conflito. A sociedade mundial se depara com a Guerra Fria que acontece em decorrência das disputas armamentistas travadas pelos países que se beneficiaram com o fim da 2ª Guerra Mundial, no caso, os Estados Unidos e a União Soviética, com as disputas ideológicas e antagônica entre si, cujo o arcabouço e/ou ideário pautavam-se nos regimes socialista versus capitalista.

Assim, também nessa época os meios de comunicação desempenharam um papel preponderante na forma de criar opiniões e direcionar o mundo de então conforme a ordem estabelecida a reboque dos preceitos da Guerra Fria.

Neste sentido os meios de comunicação ao longo da história desde o seu surgimento, vem servindo de instrumento e forma de controle das massas (povo). Fenômeno que não é diferente nos tempos atuais, pelo contrário, houve um recrudescimento de suas ações (intencionadas) de proporções efetivamente assustadoras em relação ao processo de manipulação e formação de opinião padronizadas por conta de seus conteúdos veiculados e disseminados na sociedade como um todo.

Certamente atribui-se esse alcance planetário em decorrência do surgimento de novas tecnologias e do advento das Tecnologias de Informações e comunicações -TICs mundo a fora. Os jornal, rádio, televisão, cinema e, ultimamente, internet, possuem recursos capazes de fazer circular as notícias e informações em tempo real e com um poder de alcance jamais visto na história da humanidade.

Desta forma, isso acarreta consequências nefastas, porque aumenta o poder de manipulação e controle das mentes das pessoas. E com isso, os teleguia, exercendo forte influência nas tomadas de decisões e os torna escravo de uma ordem de consumo, além de meros coadjuvantes nas correlações de poder de uma ordem social estabelecida.

Por outro lado, a educação tem um papel importantíssimo nesse processo, porque cabe a ela promover o desvelamento das ideias impostas por estes meios de comunicação. Cabe ás instituições promotoras de conhecimento, trabalhar a descoberta e promover uma postura diferente por conta das ações das pessoas em relação a tudo que é veiculado nos meios de comunicação social.

Para tanto, é preciso promover uma reformulação do aporte curricular das escolas, no sentido de incluir disciplinas em suas matrizes curriculares que sejam capaz de promover essa mudança de postura por parte de seus alunos e consequentemente da sociedade.

Os meios de comunicação, atualmente, constituem uma forma de poder, nas mãos de pessoas e/ou de grandes corporações cuja a lógica é o aumento do capital e cada vez mais o aviltamento das classes menos favorecidas. Contribuem de forma sistemática para a consolidação da indústria cultural engendrada pela capital, cujo um de seus principais objetivos é o próprio aumento desse capital em forma lucro pelo habito do consumo.

Enfim a educação, talvez, seja o único meio capaz de transformar esta realidade aonde quem manda é quem detém os meios de comunicação. Isso é muito comum, hoje em dia, no munda da política, da economia e demais seguimentos sociais.

4 OBJETIVO GERAL

Investigar se uso dos meios de comunicação como recurso didático-pedagógico no processo ensino aprendizagem têm contribuído de forma significativa para a formação integral, crítico e reflexiva dos alunos da educação básica ?

5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar qual a proposta intencional trazida pelos meios de comunicação social por traz de suas propagandas e ideologias;
- Desvelar o processo de inculcação influentes, nas tomadas de decisão e formação de opinião pública da sociedade, gerados e desenvolvidos pelos meios de comunicação;
- Utilizar-se da semiótica como instrumento de análise na leitura dos signos e símbolos trazidos pelos meios de comunicação;

- Destacar a importância do processo de formação de alunos, pela educação, capazes de desenvolver uma visão crítica de sua realidade e do mundo que o cerca.

6 HIPÓTESES

- Que há uma clara intenção em arrebanhar um numero incomensurável de pessoas prontas para obedecerem uma ordem mercantilista. Para manutenção e abastecimento do mercado consumidor.
- Que os meios de comunicação social fazem um trabalho de alienação e direcionamento nas tomadas de decisões da sociedade nos diversos campos de ação, tais como, da politica, da economia e na formação de cultura alienante.
- Que os meios de comunicação social desempenham um papel preponderante na manutenção do ***"status quo"*** social. Pois trabalha a padronização na forma de pensar e de agir de seus atores sociais.
- Que há um retardamento no processo de significação do ensino aprendizagem do aluno, em decorrência do grande quantitativo de meios de comunicação a disposição desse aluno, mas que não é utilizado pelo professor nas salas de aulas de forma adequada.
- Que existe resistência por parte dos docentes em adotar novas metodologias de ensino quanto a utilização dos meios de comunicação como recursos didático no processo ensino aprendizagem.
- Constata-se uma incoerência nos saberes adquiridos pelo aluno em relação a realidade vivenciada pelo mesmo com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Causando uma desconexão do prescrito com o real.

7 METODOLOGIA

O procedimento metodológico que será utilizado neste estudo terá como ponto de partida o pensamento de teóricos que vem utilizando em suas narrativas, para promoverem uma reflexão e suscitando discussões e debates acerca do conhecimento científico a partir da realização de investigações precisas e eficientes.

Será realizada uma pesquisa bibliográfica documental e outra de campo, nesta serão aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas, uma vez que o presente estudo será de caráter exploratório, obedecendo os critérios da pesquisa de modalidade qualitativa.

Tipo de pesquisa – Documental e de campo do tipo exploratório descritivo, que terá início em abril e termino em junho do corrente ano.

População do Estudo – farão parte do estudo os atores do universo educacional, considerando o locus da pesquisa. Sendo ao todo 240 pessoas, divididas em três categorias, ou seja: 120 professores; 100 alunos da educação básica (fundamental e médio); 10 pedagogos e 10 diretores de escolas.

Amostra do estudo – detalhar quantitativamente

Elemento de Inclusão – Serão incluídos na pesquisa os sujeitos que respondem positivamente à sua participação e demonstraram interesse em colaborar com a construção do presente trabalho.

Elemento de Exclusão – Enfatizamos aqui aqueles que, por opção do pesquisador, ficaram de fora do universo da pesquisa. Por outro lado, ficaram de fora também aqueles que por opção própria não se sentiram a vontade em participar da pesquisa mesmo estando contemplado como elemento pertencente a uma categoria de amostra.

Forma de coleta de dados – os dados serão coletados por meio de questionário contendo perguntas abertas e fechadas.

Forma de análise dos dados – os dados serão analisados, após codificação de suas variáveis de forma predominantemente qualiquantitativa.

Abrangência da pesquisa – A pesquisa será realizada no município de Altamira, envolvendo algumas escolas do sistema municipal e estadual de educação do Pará.

– Realizaremos uma análise nas respostas coletadas, tanto dos professores como dos alunos e dos coordenadores e/ou diretores das referidas escolas que serão confrontadas com o real e o prescrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos que a importância da realização de um trabalho com a dimensão de uma investigação acerca de um contexto educacional, de alguma forma, vislumbra a quebra de paradigmas cristalizados no contexto educacional. A priori o mesmo tenciona, ao cabo de sua investigação, apontar elementos que possibilitem apontar caminhos e alternativas capazes de promover essa transformação na qualidade da educação.

A comunicação e a informação estão na crista da onda em toda ordem social, portanto, na educação não pode ser diferente, o surgimento das TICs, vêm provocar um processo de adaptação da educação em todos os seus ambientes. Neste sentido, julga-se ser

salutar para todo o processo educacional a busca de metodologias diferenciadas que correspondam às novas demandas sociais. Para tanto, necessário se faz desbravar de forma racional o uso dos meios de comunicação no processo educacional formal.

Enfim, como a educação geralmente é promovida de forma intencional para a formação de sujeitos, nesta perspectiva acredita-se que o uso racional da ação comunicativa traz benefícios incontestes para a qualidade da educação como um todo.

REFERÊNCIAS

VICENTE, Maximiliano Martins. **História da Comunicação Social**: Um campo em construção. Internet.

_____. **A pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2005.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a pratica educativa: Paz e Terra. São Paulo, 1996.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** Paz e Terra. São Paulo, 2012.

COMUNIDADE FORMADORA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA ARTICULAÇÃO E FORTALECIMENTO DAS AÇÕES FORMATIVAS DO PROCAMPO E DO PIBIB

Raimunda Alves Melo[1]
Antonia Dalva Carvalho-França[2]
Antonia Edna Brito[3]
Francisco Marcos Pereira Soares[4]

Resumo: O presente estudo se fundamenta em uma experiência que está sendo desenvolvida na Universidade Federal do Piauí (UFPI) através de um projeto de extensão que objetiva ampliar os espaços de formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e sua interlocução com as ações do PIBID por meio de uma Comunidade Formadora. O objetivo geral é conhecer as contribuições da Comunidade Formadora: PIBID Ciências da Natureza/Educação do Campo para articulação e fortalecimento das ações formativas do PROCAMPO e do PIBID e busca responder as questões: como as ações do PROCAMPO podem ser articuladas com as ações do PIBID com vista a garantir o perfil formativo dos futuros professores? Como esta articulação potencializam os processos formativos? De que forma uma Comunidade Formadora pode contribuir para a articulação e fortalecimento das ações formativas dessas duas políticas? A abordagem metodológica foi fundamentada na Netnografia e observação documental do referido Projeto de Extensão. Os resultados apontam que a Comunidade Formadora integra e fortalece às atividades formativas do PIBID e PROCAMPO, também constatamos que ao participarem as atividades da Comunidade Formadora os membros tem acesso a uma formação crítica que tem como princípios norteadores a unidade teoria e prática e a aprendizagem colaborativa.

Palavras-chave: Comunidade formadora. Procampo. PIBID. Ações formativas.

COMUNIDAD FORMADORA Y SUS CONTRIBUCIONES PARA ARTICULACIÓN Y FORTALECIMIENTO DE LAS ACCIONES FORMATIVAS DEL PROCAMPO Y DEL PIBIB

Resumen: El presente estudio se fundamenta en una experiencia que se está desarrollando en la Universidad Federal de Piauí (UFPI) a través de un proyecto de extensión que objetiva ampliar los espacios de formación del Curso de Licenciatura en Educación del Campo (LEdoC) y su interlocución con las acciones del PIBID a través de una Comunidad Formadora. El objetivo general es conocer las contribuciones de la Comunidad Formadora: PIBID Ciencias de la Naturaleza / Educación del Campo para articulación y fortalecimiento de las acciones formativas del PROCAMPO y del PIBID y busca responder a las preguntas: cómo las acciones del PROCAMPO pueden ser articuladas con las acciones del PIBID con el

[1] Doutoranda em Educação. Professora da Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-mail. raimundinhamelo@yahoo.com.br
[2] Doutora em educação. Professora da Universidade Federal do Piauí – UFPI.
[3] Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Piauí- UFPI. E-mail. antoedna@hotmail.com
[4] Mestrando em Educação. Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-mail.marcosluhan@gmail.com

fin de garantizar el perfil formativo de los futuros profesores? ¿Cómo esta articulación potencian los procesos formativos? ¿De qué forma una Comunidad Formadora puede contribuir a la articulación y fortalecimiento de las acciones formativas de esas dos políticas ?. El enfoque metodológico fue fundamentado en la Netnografía y observación documental del referido Proyecto de Extensión. Los resultados apuntan que la Comunidad Formadora integra y fortalece a las actividades formativas del PIBID y PROCAMPO, constatamos que al participar en las actividades de la Comunidad Formadora los miembros tienen acceso a una formación crítica que tiene como principios orientadores la unidad teoría y práctica y el aprendizaje colaborativo.

Palabras-clave: Comunidad formadora. Procampo. PIBID. Acciones formativas.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, se ampliou bastante as pesquisas sobre a formação de professores, bem como o consenso de que esta área é um dos principais eixos capazes de promover o desenvolvimento profissional, gerar mudanças nos sistemas de ensino, na concepção dos docentes e consequentemente contribuir para ampliação e qualificação dos processos educativos desenvolvidos na educação básica e no ensino superior.

Esta crença parte do entendimento de que os professores são elementos centrais para que o conhecimento científico e escolar continuem sendo construídos, socializados e desenvolvidos nas escolas e sejam colocados a serviço dos interesses e necessidades sociais. Assim, à medida que as sociedades se modernizam e exigem mais das instituições educativas e dos educadores, se ampliam também as políticas de formação destinadas aos docentes.

É nesse aspecto que, pesquisadores, gestores públicos e movimentos sociais têm sugerido e desenvolvido políticas de formação que buscam habilitá-los e prepará-los cada vez melhor para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea. “Tal afirmativa talvez deva-se ao fato de assistirmos a tantas mudanças na ordem do conhecimento e da vida em sociedade que exige conhecimentos mais especializados e abrangentes” (FERREIRA, 2010. p.8),

No Brasil, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96), a área da formação docente passou a se configurar como um dos temas mais discutidos na área educacional, resultando inclusive na ampliação do número de programas propostos para a formação de professores. A exemplo dessa questão destacamos o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) destinado a formação de educadores do campo e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, voltado para a valorização do magistério e o fortalecimento da formação de professores para a educação básica.

No entanto, apesar dos avanços, especialistas tem consenso de que é necessário melhorar a qualidade dos processos formativos, integrar programas educacionais, diversificar o uso de metodologias, ampliar os tempos e os espaços destinados a formação de professores. Nesse panorama, a tecnologia e a comunicação virtual se fazem presentes, pois vivemos na era tecnológica, em que o computador, a internet, o celular são recursos cada vez mais utilizados nos espaços acadêmicos e profissionais. Assim, a introdução das tecnologias da comunicação virtual na formação de professores é uma nova maneira de trabalhar o conhecimento científico e os saberes relativos a profissão docente, bem como articular programas de formação.

Feitas as considerações introdutórias, comporta-nos indagar: como as ações do PROCAMPO podem ser articuladas com as ações do PIBID com vista a garantir o perfil formativo dos futuros professores? Como esta articulação potencializam os processos formativos? De que forma uma Comunidade Formadora pode contribuir para a articulação e fortalecimento das ações formativas dessas duas políticas? Com o objetivo de tecer considerações que contribuam para esclarecimento dessas questões, a presente investigação tem como objetivo conhecer as contribuições da Comunidade Formadora: PIBID Ciências da Natureza/Educação do Campo para articulação e fortalecimento das ações formativas do PROCAMPO e do PIBID.

O estudo se fundamenta em uma experiência que está sendo desenvolvida na Universidade Federal do Piauí (UFPI) através de um projeto de extensão que objetiva ampliar os espaços de formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e sua interlocução com as ações do PIBID por meio de uma Comunidade Formadora composta por professores da educação básica e do ensino superior, por acadêmicos do curso, que buscam, em comum, a auto formação e socialização de saberes e práticas sobre formação e prática pedagógica no ensino de Ciências.

A título de esclarecimento, Comunidade Formadoras são grupos constituídos por educadores com o objetivo de conhecer, socializar e produzir conhecimentos sobre o determinado tema. No processo de formação inicial de professores, "instituí-la é possibilitar a práxis educativa, a relação dialética entre teoria e prática, a ver a teoria na prática e a ver a prática na teoria" (FORMOSINHO; NIZA, 2009, p. 348), a construir, desde cedo, uma integração comunitária forte e participativa dentro do contexto escolar.

Assim, a Comunidade Formadora é uma nova maneira de trabalhar o conhecimento científico e comunitário com foco na aprendizagem, possibilitando através da tecnologias da comunicação, o estabelecimento de relações entre pessoas geograficamente distantes e o

alcance de um número considerável de sujeitos. Dessa forma é de fundamental importância que sejam realizados estudos que disseminem conhecimentos a respeito dessa experiência.

2 METODOLOGIA

Considerando o fato de que a Comunidade Formadora desenvolve processos formativos virtuais, utilizando mídias e tecnologias como ferramentas de mediação entre os membros da comunidade e o conhecimento em diferentes contextos sociais e educacionais, decidimos pelo o uso da Netnografia como abordagem metodológica.

A Netnografia é uma forma especializada de Etnografia que utiliza comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural na Internet. Sua abordagem é adaptada para estudar fóruns, grupos de notícias, blogs, redes sociais etc. (KOZINETS, 2014).

No processo de realização da pesquisa, desenvolvemos quatro procedimentos básicos da Netnografia, indicados por Kozinets (2014):

- Entrée cultural - Nessa primeira etapa, definimos o objeto de estudo, as questões norteadoras e que a fonte de produção de dados seria quatro fóruns online realizados via Plataforma da Comunidade Formadora com o objetivo de discutir a formação e prática pedagógica no ensino de Ciências, bem como as contribuições do Procampo, do Pibid e da Plataforma para o delineamento do ser professor na escola do campo.
- Coleta e análise de dados – No segundo momento, entramos em contato com o grupo e informamos ao mesmo sobre a pesquisa e pedimos permissão para utilização dos dados da Plataforma. Após o consentimento, coletamos os dados diretamente dos indivíduos, postados nos fóruns da Plataforma e também trocamos mensagens e e-mails com vista a esclarecer algumas dúvidas.
- Feedback e checagem de informações – Na última etapa apresentamos o resultado parcial da pesquisa para os integrantes da Comunidade Formadora com vistas a garantir a confiabilidade dos dados coletados e ampliar compreensões sobre o objeto de estudo.

Sobre a utilização de fóruns em contexto de educação, Andrade (2008, p. 123-124) afirma que o fórum educacional é um espaço em que "[...] todos os usuários podem conversar sobre questões pontuais que foram apresentadas durante o desenvolvimento dos conteúdos. O professor/tutor abre um fórum e todos os alunos incluem nele suas impressões".

As discussões dos fóruns foram norteadas pelas seguintes questões: como a formação de professores (LedoC) contribui para a melhoria das práticas educativas nas escolas do campo? Como os processos formativos do Pibid (atividades teóricas e práticas) estão contribuindo para a produção de conhecimentos e saberes sobre o Ensino de Ciências nas Escolas do Campo? Como a proposta de formação à distância, possibilitada pelo uso desta plataforma tem contribuído para a sua formação? As atividades desenvolvidas favorecem o conhecimentos do contexto social e escolar em que estão inseridos os alunos?

Além da Netnografia, realizamos "observação documental" do Projeto de Extensão: Comunidade Formadora Pibid Ciências da Natureza/Educação do Campo "definida como a que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles" (RICHARDSON, 2012, p. 228). Após a observação, procedemos a análise do referido projeto que consistiu em um estudo rigoroso objetivando "descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais pode estar relacionado", incluindo três etapas: a pré-análise (seleção e leitura superficial do material); a análise do material (codificação, categorização e quantificação da informação) e o tratamento dos resultados, incluindo a inferência e a interpretação. (p. 230). Estas três etapas também foram desenvolvidas para analisar o conteúdo dos fóruns.

Com essa metodologia foi possível identificar as articulações realizadas entre as ações formativas da LEdoC e do PIBID por meio da Comunidade Formadora: PIBID Ciências da Natureza/Educação do Campo, bem como conhecer como estes dois programas de formação e esta metodologia interativa estão integrando e fortalecendo os processos de formação de professores do campo.

3 CONHECENDO UM POUCO SOBRE A LEDOC, O PIBID E A COMUNIDADE FORMADORA

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), vinculado ao Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí (UFPI) é uma ação formativa estratégica que busca assegurar a especificidade do campo, o atendimento à sua diversidade sociocultural. Destina-se à formação de educadores para as escolas do campo, na área de Ciências da Natureza, tem caráter regular e duração de quatro anos, sendo realizado em sistema de blocos semestrais. Atualmente contempla, em média, 180 alunos distribuídos em

quatro turmas. Está organizado em oito etapas, uma em cada semestre, integrando quatro anos, com carga horária de 3.525 horas/aula.

Trata-se de uma políticas de formação inicial em que os licenciandos constroem a identidade profissional e adquirem saberes da docência, imprescindíveis a uma prática que acolha os interesses da sociedade, principalmente os dos povos do campo. Contudo, para cumprir com sucesso os objetivos para os quais foi delineada precisa superar diversos problemas, entre eles, a dificuldade de construção e domínios sólidos dos saberes da docência (saberes disciplinares e curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência profissional), a unicidade entre teoria e prática e a intervenção na prática social e pedagógica, entre outros.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e institucionalizado pelo Decreto nº 7.219/2010, é uma política voltada para a valorização do magistério e o fortalecimento da formação de professores para a Educação Básica. Especificamente o PIBID objetiva:

> VII) Incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente;
> VIII) Valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
> IX)Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;
> X) Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
> XI)Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
> XII) Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes. (Portaria Nº 72/2010, p. 2).

Para alcance desses objetivos são implementadas um conjunto de ações distintas e complementares, estruturadas em três eixos: 1) Eixo das Ações Complementares, em que são desenvolvidas oficinas, projetos, pesquisa, exibição de filmes, feiras, entre outros, sobre temas variados, que contribuem para ampliar o conhecimento de mundo dos alunos e ancorar conteúdos ministrados em sala de aula; 2) Eixo das Ações Prático-Pedagógicas, contemplando atividades de organização e planejamento, pelos alunos-bolsistas, no início de cada período letivo, de produção de materiais pedagógicos necessários à execução de atividades práticas; e 3) Eixo das Ações de Monitoria, caracterizadas pelo atendimento individual e de pequenos

grupos de alunos das escolas conveniadas, pelos alunos-bolsistas, para dirimir dúvidas e apoiá-los na aprendizagem durante todo o ano letivo.

Segundo dados coletados no site da Universidade Federal do Piauí (UFPI), o programa beneficiou até o ano de 2014 a 1.820 bolsistas. No ano de 2017, em decorrência da crise política e econômica iniciada no Brasil houve uma redução, passando a atender a 900 alunos; 155 supervisores; 69 Coordenadores de Área; 04 Coordenadores de Gestão e 01 Coordenador Institucional.

Com o propósito de melhorar a qualidade das ações formativas, no ano de 2016, a Coordenação Institucional do Programa de Iniciação à Docência realizou processo seletivo para preenchimento de vagas nos Cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza. Nesse ínterim, foram selecionados 14 (treze) alunos da Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza. Destes, 6 (seis) alunos estão atuando na Unidade Escolar José Amado de Oliveira situada no município de José de Freitas e 8 (oito) na Escola Família Agrícola de Miguel Alves localizada no Município de Miguel Alves, participando de atividades educativas propostas pela coordenação de área e supervisão do PIBID.

A inclusão desses alunos no PIBID está oportunizando aos mesmos uma formação fundamentada na articulação entre teoria e prática, favorecendo a elevação da qualidade das ações acadêmicas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e da qualidade da Educação Básica nas escolas beneficiadas. Apesar disso, a Coordenação Institucional e de Gestão do Pibid perceberam a necessidade de promover uma melhor integração entre esses dois programas com vistas o fortalecimento dos processos de formação de professores do campo.

Em conversa com os bolsistas e professores da LEdoC, chegaram à conclusão que entre as principais dificuldades dos licenciandos destacava-se: falta de entendimento sobre aspectos teórico-metodológicos da Educação do campo; ausência de projetos fundamentados nos princípios da Educação do Campo; dificuldade de leitura, interpretação e produção de textos científicos, entre outros. Decidiram que a ampliação dos tempos e espaços de formação, bem como a realização de atividades coletivas promotoras da unidade teoria e prática, o incentivo à realização de pesquisa e a socialização de saberes e conhecimentos poderiam contribuir para diminuir essas dificuldades.

Considerando o fato de que os estudantes da LEdoC residem em municípios distantes de Teresina, decidiram pela criação de uma Comunidade Formadora com atividades presenciais e a distância, da qual fazem parte os 14 (quatorze) bolsistas do Pibid, três pedagogos, uma professora de biologia, um professor de química e quatro professores da

educação básica, que buscam em comum ampliar conhecimentos e saberes sobre a formação e a prática pedagógica no ensino de ciências, num processo de ajuda mútua que favorece o desenvolvimento profissional de todos.

Nessa perspectiva, Imbernön (2010), afirma que uma Comunidade Formadora se organiza em contextos educativos que permitem a elaboração, por parte dos sujeitos (professores e acadêmicos) de uma cultura formativa e de auto formação e não apenas a reprodução sistemática da cultura social ou acadêmica dominante. Tais propósitos comungam com as proposições da Resolução CNE/CEB nº 01/02, em seu Art. 13, que orientam que na formação de professores das escolas do campo sejam observados o respeito à diversidade e o protagonismo dos estudantes, dos educadores e das comunidades campesinas nos processos formativos e na definição do projeto educativo das escolas.

Com o objetivo de articular e fortalecer as ações formativas do PROCAMPO e do PIBID os integrantes da Comunidade Formadora elaboraram uma proposta com tema central: Formação e prática educativa de professores de Ciências: ações e articulações do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e Programa de Iniciação à Docência – PIBID. A sua execução foi estruturada em quatro subtemas, cada um com carga horária de 30 horas aula, conforme especificações da Figura 01:

Figura 01: Síntese da proposta de formação

TEMA	ATIVIDADES PRESENCIAIS	ATIVIDADES A DISTÂNCIA	ATIVIDADE DE PESQUISA	FORMA DE REGISTRO
Prática educativa e o papel do professor no ensino de ciências das escolas do campo	Leitura, discussão e socialização de saberes e experiências na área de formação e prática pedagógica no ensino de Ciências.	Leitura de artigos e participação em fórum de discussão	Diagnóstico das escolas para conhecer as perspectivas didático-pedagógicas adotadas pelos professores e também as dificuldades e os problemas relacionados ao ensino de ciências com vistas ao planejamento de ações interventivas na área.	Resumo expandido contendo: Título, Autores, Resumo, Palavras-chave, Introdução, Metodologia, Resultados e Discussão, Conclusões, Agradecimentos e Referências.
Metodologias no ensino de ciências em escolas do campo	Realização de duas palestras. Uma sobre metodologia no ensino de ciências e outra sobre a prática pedagógica dos professores de	Leitura de artigos, discussão de vídeos e participação em fórum de discussão	Levantamento dos conhecimentos históricos, geográficos e culturais da comunidade para inclusão no currículo escolar.	Produção de um livro paradidático para ser utilizado nas escolas.

	ciências. Na sequência foi realizada uma roda de conversa para socialização de experiências.			
A formação de professores para o ensino de Ciências em escolas do campo	Realização de uma mesa redonda sobre formação de professores.	Leitura de artigos e participação em fórum de educação via plataforma sobre a formação de professores e a mudança da prática educativa.	Realização de pesquisa interventiva	Produção de um relato de experiência sobre as atividades formativas do Pibid/LEdoC.
Avaliação da aprendizagem no ensino de Ciências em escolas do campo		Leitura de artigos participação em fórum de educação via plataforma sobre a formação de professores e a mudança da prática educativa.		Produção de um artigo sobre avaliação da aprendizagem na escola do campo.

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras a partir da análise do Projeto de Extensão Comunidade Formadora: Pibid Ciências da Natureza/Educação do Campo.

A proposta metodológica da Comunidade Formadora: PIBID Ciências da Natureza/Educação do Campo se fundamenta nas concepções de Imbernón (2010), que orienta a mesma seja construída a partir de princípios como: aprendizagem coletiva e participativa; sequência formadora estruturada a partir dos interesses e necessidades dos integrantes; formação realizada a partir da prática dos professores (e de outros agentes sociais); clima de escuta ativa e de comunicação; estímulo a elaboração de projetos interdisciplinares; orientações voltadas para a superação das resistências ao trabalho colaborativo e reflexividade da prática.

As atividades formativas acontecem, em momentos presenciais e não presenciais. Os momentos presenciais ocorrem mensalmente na Universidade Federal do Piauí (UFPI), objetivando uma formação coletiva, espaços de troca de experiência, relatos de práticas de Educação do Campo e leituras complementares. Esse espaço se destina também à preparação dos formadores como agentes mobilizadores nas ações de encaminhamento para a continuidade dos estudos.

Os momentos não presenciais (virtuais) acontecem por meio do uso de mídias e tecnologias como ferramentas de mediação entre os membros da comunidade e o conhecimento em diferentes contextos sociais e educacionais. Para tanto, foi criada um ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) por meio da plataforma Moodle Gratuito

para Professor, um serviço onde professores de qualquer lugar do mundo podem lecionar seus cursos a distância.

Segundo Libâneo (2001, p.76): "Os fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade, à mudança dos processos de produção e suas consequências na educação, trazem novas exigências à formação de professores", contudo, apesar das expectativas, a princípio, parecerem favoráveis, faz-se necessário compreender alguns aspectos relacionados comunicação virtual, pois esta necessita de condições adequadas para obter resultados satisfatórios.

A comunicação virtual enquanto instrumentos formadores de sujeitos no espaço escolar e universitário, constroem-se não apenas com a presença (ou inserção) das ferramentas tecnológicas na escola e nas instituições formadoras. Ela depende, antes de tudo, de uma formação do professor, que o torne capacitado para fazer o uso das tecnologias. Nesse sentido, uma das principais contribuições da Comunidade Formadora: Pibid Ciências da Natureza/Educação do Campo para seus membros é a oportunidade de aprender novas mineiras de representar o conhecimento, provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas ideias e valores.

4 COMUNIDADE FORMADORA: PIBID CIÊNCIAS DA NATUREZA/EDUCAÇÃO DO CAMPO: O OLHAR DOS ESTUDANTES SOBRE AS POLÍTICAS E METODOLOGIAS FORMATIVAS

A Educação do Campo, paradigma educacional em construção, firma-se como uma proposta contra-hegemônica de educação, pautada em ações de resistência à precarização que, historicamente, os povos campesinos veem sendo submetidos. Nesse sentido, busca a organização de um referencial teórico-metodológico que dê conta de formar sujeitos críticos, participativos e transformadores a partir das práticas pedagógicas que se desenvolvem nas escolas do campo. Nesse contexto, é urgente se repensar a formação de professores para atuar nessas escolas, tendo em vista a promoção de uma prática docente consciente e intencional, que envolve não apenas processos escolares mas também comunitários (MOLINA, FREITAS, 2011).

Assim sendo, o próprio processo de formação dos professores deve se voltar para a consolidação desse novo paradigma de educação, a partir da problematização das realidades camponesas, da proposição e compartilhamento de práticas alternativas e inovadoras, numa perspectiva de coletividade, de comunidade. Desse modo, o "que se propõe [é] construir

respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada por valores democráticos de participação directa, através de estruturas de cooperação educativa" (FORMOSINHO; NIZA, 2009, p. 348).

Vê-se, portanto, que envolver a comunidade onde a instituição escolar está inserida é condição para a materialização da Educação do Campo, que se apoia nos princípios da dialogicidade, da valorização dos saberes populares em articulação com os saberes científicos, da consideração dos contextos de vida dos sujeitos. Assim, a Comunidade Formadora, defendida por Imbernón (2010, p. 87), coaduna-se muito bem com tais princípios, pois "uma finalidade importante da Comunidade Formadora seria construir um projeto educativo comunitário, primando-se pela cooperação e solidariedade e partindo-se das bases da escola e de uma valorização e articulação de seus recursos".

As Diretrizes Operacionais para Educação do Campo (2002), afirmam que é responsabilidade dos sistemas educacionais assegurar a formação dos professores, sobretudo, planejada a partir das necessidades e realidade dos sujeitos do campo, e promovida com efetiva participação dos educadores no seu processo de planejamento e implementação. Ora, se o professor forma a sua identidade profissional a partir dos espaços de formação dos quais participa, entendemos, portanto, a necessidade de que a sua formação considere as especificidades do contexto campo, a realidade histórico-social na qual os educandos/educadores estão inseridos, as suas necessidades de formação para a vida escolar/acadêmica e cotidiana e, de igual modo, a indispensável relação entre teoria e prática.

Segundo os interlocutores do estudo, a articulação entre as atividades semanais do Pibid, em que os bolsistas desenvolvem oficinas, projetos, pesquisas, organização e planejamento, atendimento individual e de pequenos grupos, entre outras, aliadas as atividades da LEdoC cujo um dos princípios é a alternância dos tempos de aprendizagem como vistas o alcance da unidade teoria e prática, e, a articulação dessas com as ações da Comunidade Formadora favorecem o conhecimentos do contexto social e escolar, conforme revelam em suas participações nos fóruns:

> *Uma das principais contribuições é a aprendizagem de* ***metodologias de ensino que valorizam a realidade dos alunos,*** *como por exemplo a pesquisa que estamos realizando sobre os aspectos históricos, naturais, geográficos e culturais da comunidade para inserção no currículo escolar. Essa proposta está despertando o interesse dos alunos para o conhecimento do seu próprio meio (A1).*
>
> *Podemos dizer que hoje o ensino de ciência, tem ganhado grandes avanços, e o professor tem que buscar informações para trabalhar a* ***metodologia de***

> ***ensino voltado para a realidade do aluno**, onde possa viabilizar um ensino de qualidade, despertando seus alunos para o conhecimento do seu próprio meio. Nisso, a Comunidade Formadora, o Pibid e o Procampo têm ajudado bastante (A3).*
>
> *Ao **trabalhar os conteúdos de Ciências a partir da relação dos mesmos com os saberes culturais dos alunos e de suas comunidades** estamos criando oportunidade para que crianças e jovens possam entender melhor o mundo e interpretar as ações e os fenômenos que observam e vivenciam no dia a dia. Com a tecnologia mais presente na vida das pessoas, ter conhecimento científico também significa estar mais preparado para analisar as questões da contemporaneidade e se posicionar frente a elas (A5).*

De acordo com interlocutores, a Comunidade Formadora está contribuindo para a ampliação de conhecimentos sobre o contexto escolar e local, numa espécie de intercâmbio virtual e presencial, em que os diversos sujeitos interagem entre si, problematizando, coletivamente, os conhecimentos e práticas educativas que se desenvolvem no seu contexto comunitário, levando à (re)construção de saberes e práticas. Vale ressaltar que as práticas educativas a que nos referimos não se reduzem ao âmbito escolar, mas envolvem todo o contexto da comunidade.

Salientamos que, nos cursos de licenciatura em educação do campo, a inserção na comunidade é condição *sine qua non* para o licenciando, que precisa se enxergar como agente político e social dentro do seu contexto de vida e atuação profissional. Para tanto, é importante que diagnostique esse contexto, conhecendo as necessidades e potencialidades e intervindo para a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Sobre esta questão, Pimenta (1997) afirma que os processos formativos devem proporcionar aos professores conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem, permanentemente e continuamente, a constituição de saberes e fazeres necessários para a compreensão da realidade social e ao exercício de uma prática educativa comprometida com as questões sociais.

Ao serem questionados nos fóruns, sobre como a LedoC e o Pibid estão contribuindo para a produção de conhecimentos e saberes sobre o Ensino de Ciências nas Escolas do Campo, os interlocutores afirmaram que:

> *As ações formativas desses dois programas tem nos ajudado bastante **na aprendizagem de conhecimentos que são produzidos e aplicados cotidianamente.** Também **aprendemos como ensinar** os alunos a trabalharem em grupo, estimular a criatividade e persistência em casos de dificuldade e ainda encorajá-los para que eles lutem para atingir seus objetivos (A6).*

> *Tenho aprendido que o professor precisa sempre* ***pesquisar e se reinventar*** *para que possa atuar nos mais diversos ambiente de trabalho, e assim* ***melhorar a qualidade do ensino onde está inserido*** *(A4).*
>
> *Aprendi que o professor de ciências precisa* ***ter capacidade investigativa*** *a respeito das situações que envolvam a natureza, a sociedade, a ciência e a tecnologia,* ***saberes pedagógicos, disciplinares, conhecimento do contexto em que os alunos vivem, compromisso político e ético****, entre outras coisas relevantes para a formação humana. A minha inserção do Pibid e na LEdoC me fazem aprender tudo isso (A2).*

Conforme narrativas dos fóruns, a participação dos estudantes nas atividades do Pibid e do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) tem oportunizado aos mesmos a obtenção de conhecimentos e saberes da docência (pedagógicos, políticos, disciplinares, éticos) e sobre o contexto escolar e local. Enfatizam que as atividades de pesquisa favorecem a reinvenção do professor e possibilitam os futuros docentes adentrarem no processo de produção do conhecimento e não apenas de socialização e reprodução.

Neste interim, concordamos com Rios (2011) ao referir que um educador com conhecimentos, saberes e compromisso profissional e social para atuar na construção de uma sociedade justa, democrática, no qual o saber e o poder tenham equivalência [...] necessita se apropriar de conhecimentos técnicos (envolve o domínio dos conhecimentos da área que ensina e da metodologia para ensinar), políticos (abarca o compromisso, a responsabilidade do professor no contexto no qual está inserido), estéticos (compreende o diálogo entre sujeitos e a sensibilidade do educador para com eles) e éticos (sustenta as demais dimensões, isto é, constitui o fundamento das mesmas, sendo a sua finalidade a cidadania) necessários ao exercício da profissão do professor.

Neste aspecto, as atividades da Comunidade Formadora se apresentam como uma alternativa de grande valor, pois gera muitas situações de comunicação e de uso tanto da linguagem oral e escrita quanto diversos códigos de relação interpessoal, a partir dos níveis, registros e códigos dos próprios integrantes da comunidade, podendo inclusive dispondo do uso de mídias e tecnologias como ferramentas de mediação entre os membros da comunidade e o conhecimento em diferentes contextos sociais e educacionais.

No fórum que tratou sobre como a proposta de formação à distância, possibilitada pelo uso plataforma online tem contribuído para formação dos futuros professores, os interlocutores foram unânimes em afirmar que são muitas as contribuições, isso porque as ações propostas complementam vazios deixados pela LEdoC e pelo Pibid, num processo de articulação que potencializa e enriquece os processos formativos, conforme relevam em suas participações:

> *A proposta de formação à distância, possibilitada pelo uso desta plataforma tem contribuído de forma significativa para minha formação devido ao fato de me proporcionar* ***acesso aos conteúdos com flexibilidade de horário*** *(A8).*
>
> *O professor deve ser um profissional capacitado com um conhecimento intrínseco na ária da ciência,* ***proporcionando um trabalho cooperativo e tecnológico,*** *acompanhado a evolução da ciência contemporânea na humanidade. Nesse sentido,* ***participar de ações formativas mediadas por tecnologias é um importante passo*** *(A7).*
>
> *É preciso testar as novas tecnologias e usá-las a serviço da formação e informação, a serviço da libertação homens e mulheres, jovens e adultos sujeitos de visão crítica econômico, político e social, na transformação de sua realidade.* ***Ao aliar as ações da LEdoC, do Pibid e a Comunidade de Formação estamos dando um grande passo nesse sentido.***

Segundo os posicionamentos dos interlocutores, as atividades da Comunidade Formadora ampliam as oportunidade formativas dos membros, sejam através da disponibilização de conteúdos e metodologias, atividades práticas, teóricas e de pesquisa, seja porque, por dispor de um ambiente virtual estimula os seus membros a utilizarem a tecnologia como ferramenta para estudo individuais e coletivos.

Araújo (2004, p. 66) afirma que com as novas tecnologias, "novas formas de aprender são exigidas para realizar o trabalho pedagógico, e assim, é fundamental formar continuamente esse novo professor que vai atuar neste ambiente telemático em que a tecnologia será um mediador do processo de ensino e aprendizagem".

Ressaltamos a relevância da última fala: É necessário usar a tecnologia "a serviço da formação e informação, da libertação homens e mulheres, jovens e adultos, sujeitos de visão crítica econômico, político e social, na transformação de sua realidade".

CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVAS

Os resultados apontam que a Comunidade Formadora integra e fortalece às atividades formativas do PIBID e PROCAMPO, contribuindo com a produção de conhecimentos científicos e reflexões teóricas sobre processos formativos e práticas educativas no ensino de Ciências. Também amplia as compreensões sobre as concepções de Educação do Campo, possibilitando aos alunos e professores conhecimentos sobre o contexto social em que estão

inseridos e a obtenção de conhecimentos e saberes da docência (pedagógicos, políticos, disciplinares, éticos).

Também constatamos que ao participarem as atividades da Comunidade Formadora os membros tem acesso a uma formação crítica que tem como princípios norteadores a unidade teoria e prática e a aprendizagem colaborativa.

Dessa forma, uma Comunidade Formadora pode possibilitar ao licenciando produzir comunitariamente concepções sobre esse contexto, mapeando, criando e experimentando coletivamente estratégias de convivência com essa realidade, a partir de ações educativas articuladoras das ações formativas de programas de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. A. B. Produção de conteúdo para ambientes virtuais de aprendizagem: os espaços do texto e de uma nova paralinguagem. In MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. (orgs.) **Interações virtuais.** Perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância. São Carlos: Editora Claraluz, pp. 119-135, 2008.

ARAÚJO, M. I. de M. Uma abordagem sobre as tecnologias da informação e da comunicação na formação do professor. In: MERCADO, L; KULLOK, M. **Formação de professores: política e profissionalização**. Maceió: EDUFAL, 2004.

BRASIL. **Decreto presidencial nº 7.219, de 24/06/2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2010. Seção1, p.4.

BRASIL, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf >. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo**. Brasília, MEC/SECAD, 2002. Disponível em portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 20 jun. 2017.

CAPES. **Portaria nº 260, de 30/12/2010.** Institui normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> acesso: 27jun.2017

CAPES. Portaria nº 096, de 18/07/2013. Institui o regulamento do Programa Institucional de Bolsa De Iniciação à Docência. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> acesso: 27jun.2017.

FERREIRA, A. T. B. e LEAL, T. F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In **Formação continuada de professores:** Reflexões sobre a prática. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

FORMOSINHO, J.; NIZA, S. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação Inicial de professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de Professores:** Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009

IMBERNÓN, F. Formação Continuada de Professores. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

KOZINETS, Robert. V. Netnografia: **Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014. 203p.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOLINA, M. C; FREITAS, H. C. de A. Educação do Campo. **Em Aberto.** Brasília, v. 24, n. 85, p. 11 a 14, abr. 2011.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

RIOS, T. A. **Ética e competência.** 20. ed., São Paulo: Cortez, 2011

DO TRADICIONAL AO INOVADOR: PARADIGMAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CONTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Teresinha de Jesus Araújo Magalhães[1]
Maria do Amparo Borges Ferro[2]
Maria da Glória Soares Barbosa Lima[3]

Resumo: Educação palavra polissêmica com distintos significados, entre estes, o de educar e educar-se. Da mesma forma, o termo inovação ao ser ligado ao de educação perpassa as simples mudanças, apresenta-se complexo, como um processo contextualizado. Emerge, no contexto educacional contemporâneo, voltado para a inovação, mudanças paradigmáticas. Nesse sentido, objetiva-se refletir acerca dos paradigmas da educação – do tradicional ao inovador. Parte do problema: quais as características da prática educativa tradicional e inovadora, e sua relação com os paradigmas e a aprendizagem? No intuito de promover reflexões e respostas a essas questões, desenvolveu-se um estudo qualitativo, com base em documentação direta e indireta, orientado pelos pressupostos teórico-metodológicos de Minayo (2001), Lakatos e Marconi (1992), Le Goof (2003), Franco (2003), Morin (1992) entre outros. Com base em histórias de vida e entrevistas orais, realizou-se uma análise de conteúdo a partir de depoimentos de ex-professoras e ex-alunas do ensino considerado tradicional, mas que para esses sujeitos investigados possibilitava uma educação integral, para a vida e que proporcionou aprendizagem significativa. No entanto, essas práticas não atendem mais à complexidade dos novos tempos e as inovações globais como as Tecnologias digitais, necessitam ser integradas às práticas educativas dos professores.

Palavras-Chave: Paradigma Inovador. Prática Educativa. Aprendizagem Significativa.

FROM TRADITIONAL TO GROUNDBREAKING: PARADIGMS AND EDUCATIONAL PRACTICES INTO THE BUILDING OF TEACHING AND LEARNING PROCESS

Abstract: Education; polysemic word with different meanings, among them, to educate and educate oneself. In the same way, the term innovation when associated to the education goes beyond simple changes and presents itself in a complex way, as a contextualized process. It emerges to paradigmatic changes in the contemporary educational context. In this sense, the objective is to reflect on the paradigms of education - from traditional to innovative. The work

[1] Doutora em Educação. Professora da UFPI, em Colaboração Técnica na UnB. NHEME/UFPI. E-mail: tfjrknogueira@gmail.com.
[2] Doutora em Educação. Professora do Depatamento de Fundamentos de Educação-DEFE e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED UFPI. NHEME/UFPI.amparoferro@uol.com.br
[3] Doutora em Educação. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED UFPI Grupo de pesquisa: Núcleo de Pesquisa em Formação e Profissionalização em Pedagogia – NUPPED.glloriasoares@yahoo.com.br

is all based on this problem: what are the features of traditional and innovative educational practice, and its relation to paradigms and learning? In order to promote reflections and responses to these questions, a qualitative study was developed based on direct and indirect documentation, guided by the theoretical and methodological assumptions of Minayo (2001), Lakatos and Marconi (1992), Le Goof (2003) , Franco (2003), Morin (1992) among others. Based on life histories and oral interviews, a content analysis was carried out based on the testimonies of former teachers and students of traditional education, but for those who were investigated it was possible to provide an integral education for life and that brought meaningful learning. However, these practices no longer meet the complexity of the new times and global innovations such as digital technologies which is required to be integrated into the educational practices of teachers.

Keywords: Innovative Paradigm. Educational Practice. Meaningful Learning

1 INTRODUÇÃO

O tripé educação/inovação/ensino-aprendizagem, o qual fundamenta este estudo, remete a reflexões sobre várias questões como: o que significa educação inovadora e/ou inovação educacional? O simples uso de tecnologia dá o caráter inovador à educação? A inovação possibilita uma aprendizagem significativa e para vida? Que práticas educativas podem ser chamadas inovadoras? No delinear desta discussão, buscam-se alguns significados essenciais para a compreensão do lugar em que se fala - enquanto educador. Neste sentido, emergem novas questões - de que educação se está tratando? Questionamento que remete a Rios ([200?], p. 7) ao indagar: Educação para quê? E sua compreensão sobre a tarefa de educar como "[...] a construção contínua da humanidade [e que] não há uma natureza humana. Essa natureza humana está intrínseca a uma condição humana, "Condição que é construída pelos sujeitos, exatamente nesse processo educativo". Educar para ser (humano).

Este estudo tem por objeto os paradigmas da educação no contexto histórico de práticas educativas/pedagógicas de ex-alunas, ex-professoras, do que se considera um paradigma conservador. Busca-se um olhar voltado ao passado, para uma análise reflexiva crítica do objeto da educação, na concepção de Brandão (2004, p. 63-64), significando – educação como "[...] atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais [...] abrange o homem integral [...] em toda a extensão de sua vida [...] é processo contínuo".

Objetiva-se, neste estudo, refletir acerca dos paradigmas da educação, seu significado histórico, no contexto das práticas educativas dos professores. Por objetivos específicos: caracterizar as práticas educativas/pedagógicas e sua inter-relação com os paradigmas da educação.

Realizou-se uma pesquisa qualitativa, orientada pelos pressupostos teórico-metodológicos de Minayo (2001), de documentação direta e indireta, na concepção de Lakatos e Marconi (1992), por meio da técnica entrevistas orais e de história oral, fundamentada em Le Goof (2003) e Meihy (2002). A história de vida desses protagonistas compreende uma concepção do passado como algo que tem continuidade hoje, seu processo histórico está inacabado, constituindo-se em "história viva". Com base em Bardin (2011), realizou-se uma análise de conteúdo. Buscou-se como sujeitos da pesquisa ex-professoras, ex-alunas do ensino considerado tradicional, mas que para elas possibilitava uma educação integral, para a vida, levando-as a uma aprendizagem significativa. No desenvolvimento desta discussão, apresenta-se a estrutura deste estudo dividido nas seções que seguem.

2 EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO NO CONTEXTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: NOVOS PARADIGMAS... NOVOS SIGNIFICADOS

As diversas formas de relações vêm sofrendo alterações graças às mudanças ocorridas no mundo, acentuando-se, de forma profunda, a partir do início do século XXI. Transformações relacionadas à comunicação e informação, à interatividade, à tecnologia têm seus reflexos diretos na educação. E claro, a partir dessas transformações, muitas mudanças são exigidas, de forma específica em todo o processo educacional, busca-se inovação.

Segundo Behrens (2005a, p. 67), as perspectivas para o século XXI indicam a educação como pilar para alicerçar os ideais sociais. Observam-se transições importantes que afetam profundamente as pessoas, tendo em vista "[...] o advento da sociedade do conhecimento e a globalização". A autora, ainda, destaca que:

> [...] a mudança paradigmática na ciência afeta a sociedade como um todo: Paralelamente, ocorre a transição da sociedade industrial, voltada para a produção de bens materiais, para a sociedade do conhecimento, voltada para a produção intelectual com uso intensivo de tecnologias. O processo de mudança paradigmática atinge todas as instituições, e em especial a educação e o ensino nos diversos níveis, inclusive e principalmente nas universidades. O advento dessas mudanças exige da população uma aprendizagem constante. As pessoas precisam estar preparadas para aprender ao longo da vida podendo intervir, adaptar-se e criar novos cenários (BEHRENS, 2005a, p. 68).

Assim, nesses novos cenários, o significado de palavras como educação, inovação e aprendizagem também vem sofrendo transformações. Como afirma Moran (2005, p. 20), nesse cenário contemporâneo, em virtude da velocidade com que se enfrentam situações diferentes, a cada momento, cada vez mais se utilizam, na educação, "processamentos multimídicos". Por sua vez, "[...] os meios de comunicação, principalmente a televisão,

utilizam a narrativa com várias linguagens superpostas, que nos acostuma, desde pequenos, a valorizar essa forma de lidar com a informação, atraente, sintética". O autor também afirma que esses novos hábitos trazem consequências para a "[...] capacidade de compreender temas mais abstratos de longa duração e de menos envolvimento sensorial".

Nesse sentido, é relevante que se associe a Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) às aulas presenciais. Essa tecnologia possibilita novas ferramentas educacionais, ou seja, as tecnologias vêm se aprimorando desde o giz, progressivamente, às tecnologias digitais, e todas elas atendem, em seu contexto histórico, como uma inovação na época em que é implantada. E uma nova tecnologia, necessariamente, não exclui a anterior. Da mesma forma, os paradigmas convivem lado a lado. Na educação o paradigma conservador ainda é vigente nas instituições educativas e em maioria predomina em suas características da objetividade, linearidade, dicotomia entre teoria e prática, isola os objetos de estudo do contexto em que se encontra.

Assim, a sociedade vem-se tornando por um lado, mais complexa e provoca novas necessidades, que levam à mudança paradigmática na prática pedagógica. Por outro lado, esses avanços nas TICs "[...] geram um aluno voraz, faminto por informações que permitam a troca de conhecimento e a navegação por todas as possibilidades de aprendizado". (BEHRENS; WEBER, 2010, p. 2-3). As autoras ainda afirmam que "[...] A tecnologia aparece como fator inexorável e demanda um docente conhecedor dos diferentes meios de comunicação social, bem como disposto a se aperfeiçoar diante das novas mídias educativas".

Esse contexto atual leva a se fazer um olhar para o passado, e compreender que a história da educação, em seus vários momentos, reflete os acontecimentos de suas específicas épocas e paradigmas representantes desses contextos, em que cada momento histórico. caracterizou-se por um paradigma educacional atribuído, decorrente dos contextos/cenários educativos.

Assim, quando se busca o significado das palavras, considera-se este como uma construção social, de origem social e histórica, na concepção de Vygotsky (1987). As palavras vão adquirir sentido no contexto do discurso; quando se varia o contexto, consequentemente ocorrerá variação de sentido. O significado constitui-se, portanto, na unidade que permite sistematizar as relações entre a capacidade de pensar do ser humano e seu desenvolvimento social – essa estrutura organiza e desenvolve as funções psicológicas (pensamento) e a comunicação. Segundo o autor, o significado possibilita analisar o processo, não se voltando apenas para o produto. Esse movimento de evolução dos significados torna possível a comunicação entre as pessoas.

Nesta seção, apresentam-se alguns significados, de forma específica, do tripé educação/inovação/ensino-aprendizagem, considerados fundamentais para a compreensão deste estudo. Nessa "lógica paradigmática", os significados mudam em seu desenvolvimento histórico a partir dos novos contextos, transformações e necessidades sociais que, em sua sistematização e organização são aceitas pelas comunidades científicas, tornando-se paradigmas. (KUNH, 1978)

Em uma visão geral, tem-se vivenciado mudanças paradigmáticas nos séculos XVII, XVIII e XIX, respectivamente correspondendo à Revolução Científica, ao Iluminismo e à Revolução Industrial. Antes dessas mudanças, que Kunh (1978) considera de revoluções científicas, existia uma visão de mundo na Europa da Idade Média (450 a 1400), e em grande parte do mundo, denominada de orgânica, predominando o teocentrismo, sendo que mudanças radicais (revoluções científicas), nessa forma de pensar, aparecem a partir dos séculos XVI e XVII, em que a natureza das ciências naturais (medieval) começou a sofrer mudanças radicais. (MORAES, 2006).

Neste sentido, o paradigma de uma visão espiritualizada de mundo é rompido pela visão de máquina, influenciada pela astronomia, pela física, por teorias de Newton, Galileu e Copérnico. Com essa mudança paradigmática há a ruptura de uma visão espiritual para uma mais prática, mais exata, que originou a metodologia de pesquisa na ciência, segundo as concepções de Francis Bacon, com a criação do método científico, ainda vigente. Surge o paradigma newtoniano-cartesiano, que tem origem histórica em Galileu Galilei, primeiro estudioso a tratar da matemática.

Na visão educacional, Behrens e Weber (2010) classificam os paradigmas em paradigma conservador, paradigmas inovadores um olhar complexo e paradigma emergente. Essas autoras subdividem o paradigma conservador em: abordagem tradicional; abordagem escolanovista; abordagem tecnicista. E os paradigmas inovadores numa visão complexa em: abordagem progressista, abordagem sistêmica e abordagem do ensino com pesquisa, esses paradigmas inicialmente foram classificados por Behrens (1996, 2005a, 2005b) em emergentes, atualmente as autoras supracitadas consideram o paradigma emergente, como o paradigma delineado com uma visão de conexão e inter-relacionamento.

> [...] vivência pedagógica de qualidade e que atenda os anseios dos docentes em sala de aula: O paradigma emergente busca provocar uma prática pedagógica que ultrapasse a visão uniforme e que desencadeie a visão de rede, de teia, de interdependência, procurando interconectar vários interferentes que levem o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia, de maneira contínua, como um processo de aprender a aprender para toda a vida. (BEHRENS, 2005b, p. 111).

Enfim, esses novos paradigmas e de forma específica o atual paradigma emergente, bem como a educação contemporânea pedem uma prática educativa/pedagógica inovadora, que neste contexto, exige a constante atualização dessas práticas sobre a TDIC. Compreende-se a necessidade de uma contínua formação profissional, uma apropriada atualização dos professores nas mais diversas áreas. Segundo Behrens (2005b), o esgotamento do paradigma conservador e suas abordagens gerou o clima de revolução científica, epistemológica, cultural e tecnológica, e tem como ênfase o paradoxo entre o imenso avanço da tecnologia e o uso de modelos tradicionais voltados para exclusão de alunos no processo de ensino e aprendizagem.

O advento das TDICs em todas as áreas, aliado à mudança de paradigma da ciência, não comporta mais uma instituição educativa que se caracterize por práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas de forma conservadora, repetitiva e acrítica, distantes da realidade do educando. Os professores, ao buscarem sua formação contínua utilizam os recursos midiáticos em sala de aula e traçam caminhos inovadores, com criatividade e veem utilizando ferramentas para auxiliar na transmissão de conteúdo (foco no professor - paradigmas conservadores) e produção de conhecimento pelos alunos (foco no processo – paradigma inovador/emergente).

Neste sentido, historicamente é exigido dos docentes que trabalham, em cada época, a contemporaneidade e suas demandas, o que requer para cada momento uma formação de qualidade e diferenciada de muitas que são ofertadas pelas instituições formadoras. Portanto, considera-se que historicamente as transformações ocorridas na sociedade exigem/pedem mudanças de perfil dos professores, o que é adquirida por meio de uma formação continua e continuada, que acompanhe os avanços tecnológicos e as condições de vida de cada sociedade e cultura.

Para tanto, reforça-se acerca da necessidade de que o professor busque uma formação contínua. A formação que constitui um processo que requer uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas norteiam essa concepção, sua organização e operacionalização, implica também falar da maneira como o professor encara o ensino e reflete sobre sua prática, sobre o que significa ser professor num determinado contexto. (FLORES, 2014).

Assim, a educação, em sua complexidade, requer mudança de paradigma por parte dos professores e ações criativas para atender ao novo perfil do aluno em cada momento histórico. Portanto, a educação desde o paradigma conservador é compreendida como um

termo polissêmico, de maneira que em mundos diversos a educação existe de forma diferenciada, como explica Brandão (2004, p. 9-10),

> Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo. [...] Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro sem classes, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos.

O autor trata de duas formas de educação a informal e a formal (institucionalizada). Destaca-se neste estudo a segunda – educação formal. Com essa compreensão apresenta-se o quadro que segue, com as relações entre os significados e paradigmas da educação, para uma análise do paradigma conservador e suas abordagens.

Quadro 1 – Paradigma conservador e suas abordagens: alguns significados:

Paradigma/característica	Significado	Prática pedagógica
1 Conservador: **1.1 Abordagem tradicional -** Mentalidade reducionista na qual o homem adquire uma visão fragmentada não somente da verdade, mas de si mesmo, dos seus valores e dos seus sentimentos. **1.2 Abordagem escolanovista** - Neste paradigma, também chamado de "humanista", os professores foram desafiados a atuar como facilitadores de aprendizagem, aconselhando e orientando os alunos.	Educação informal - forma social de condução e controle da aventura de ensinar e aprender – (BRANDÃO, 2004). Educação formal – sujeita à pedagogia (teoria da educação), gerando situações próprias para seu exercício, cria métodos, estabelece regras e tempos, constituindo executores especializados (professores). ✓ Educação como um produto, [...] modelos a serem alcançados [...] pré-estabelecidos (MIZUKAMI, 1986, p. 11). Ensino –Bherens (2005b): **1.1 Abordagem tradicional** – transmissão de conteúdo – aluno compreendido como ser passivo; Postura pedagógica - valorização do ensino humanístico e cultura geral. Função de preparar intelectual e moralmente os alunos. Centrado no professor. **1.2 Abordagem escolanovista -** reação à pedagogia tradicional e busca alicerçar-se com fundamentos da biologia e da psicologia e dando ênfase ao indivíduo e à sua atividade criadora.	✓ Metodologia de ensino em que as áreas de conhecimento são delimitadas e os processos de aprendizagem, hierarquizados; ✓ Orienta o saber e a ação propriamente pela razão e pela experimentação; ✓ Verbalização de conteúdo já pronto, e repetido pelos alunos; ✓ Metodologias utilizadas pelos docentes têm estado assentadas na reprodução, na cópia e na imitação. A ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo. **1.2 Abordagem escolanovista -** metodologia_ calcada nas vivências tanto dos professores quanto dos alunos, visando a uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem. A

1.3 Abordagem Tecnicista- paradigma, também chamado de comportamentalista, a experimentação é o cerne do conhecimento.(BEHRENS; WEBER, 2010, p. 11).	**1.3 Abordagem tecnicista** - Nem o aluno nem o professor representam o foco deste paradigma. Aqui, a organização racional dos meios é o mais importante.	avaliação focada em um contínuo exercício de autoavaliação, tendo como meta o crescimento individual de cada aluno. **1.3 Abordagem Tecnicista** - pedagogia liberal tecnicista, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas de descoberta e aplicação. O conhecimento está em transmitir informações eficientemente precisas, objetivas e rápidas. A avaliação assume o papel de julgamento e a escola se volta para inserção das pessoas para o mercado de trabalho.

Fonte: as autoras a partir de pesquisa em fontes citadas no quadro, 2018.

Destacam-se neste estudo, conforme seguem trechos retirados de depoimentos orais e históias de vida sobre a prática educativa e pedagógica, voltadas para o ensino e aprendizagem na década de 1950, em que o paradigma conservador (Quadro 01) nortea a educação formal, apresentando-se como a única forma de ensino e aprendizagem. Assim, diante desses depoimentos, processou-se a análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2011, p. 47) que assim a concebe:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ainda segundo Bardin (2011), tendo em vista que as categorias podem ser propostas a priori ou a posteriori, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados, as categorias aqui destacadas foram criadas a posteriori, a partir das falas dos depoentes, que são os sujeitos da pesquisa, representados por ex-alunas e ex-professoras das séries iniciais (atual ensino fundamental), que afirmam que em sua época de estudo "tinham uma educação integral e voltada para a vida". Passamos desse modo, a registrar algumas categorias (a – Transmissão de conteúdo; c – Práticas pedagógicas dos professores; d – Práticas educativas; e – Estrutura da sala e relacionamento professor-aluno) e seu processo analítico conforme conste nos recortes retirados do estudo que deu margem a presente comunicação:

a) Categoria –transmissão do conteúdo

> [...] na segunda feira quando nós entravamos lá na sala do sexto ano, se qualquer um de nós tivéssemos **dito uma palavra errada**, empregado uma frase errada, um verbo errado estava escrito lá no quadro negro... todo mundo entrava caladinho e ficava quieto... E ele começava... Não pra criticar, não criticava ninguém, não humilhava nenhum aluno, **estava ali pra ensinar**... **ele explicava porque**... porque não... porque assim... e a maneira certa. **E nunca mais se errava**...
> Era um dos professores que tinha uma **capacidade extraordinária de transmitir** (ênfase) (PROTAGONISTA 1).
> [...] eu lhe falei a respeito das **experiências,** quando estudando ciências, de Lavoisier e muitos outros, nós não tínhamos nenhum instrumento para ver, observar, para saber como, mas ele nos ensinava, **esclarecia** de tal maneira que a gente compreendia, e nós **aprendemos para o resto da vida**. E, quando saímos, quando tivemos acesso a esses instrumentos, nós já sabíamos [...]

Essa característica, ainda presente na contemporaneidade (século XXI) é própria do pardigma conservador, por uma abordagem, segundo o Quadro 01, classificada como tradicional. É comum nos discursos de pessoas que estudaram nessa época, criticarem o ensino atual e dizerem que naquele tempo, de fato aprendiam na escola.

Com as transformações acontecidas rapidamente em todo o mundo, essas características de um ensino conteúdista, professor dono do saber, aluno receptivo, objeto passivo do ensino, passam a ser questionadas, surgindo à necessidade de transformações também na educação para atender uma sociedade que, cada vez, se torna mais complexa, consituindo-se na sociedade do conhecimento, exigindo ruptura da antiga prática docente, reprodutiva e conservadora. As instituições têm sido desafiadas a seguirem acompanhando continuamente, as mudanças ocorridas na sociedade.

A inovação nessa abordagem tradicional de educação faz-se necessária, diante das mudanças sociais, passando pela visão da escola nova, nesta abordagem há uma tentativa de se romper com os padrões adotados na abordagem tradicional, segundo Behrens e Weber (2010, p. 10), "[...] focando seus preceitos no aprimoramento dos sentimentos pela comunidade e pela democracia. Por outro lado, esta abordagem focaliza o aluno como o centro do processo de ensino". Posteriormente outra tendência surge ainda no paradigma conservador - o tecnicismo, com o uso de novas tecnologias.

A escola nova surge no final do século XIX, nos Estados Unidos com as ideias de Dewey, buscando uma visão mais democrática para os problemas educacionais. No Brasil, surge com Anísio Teixeira, por volta de 1932, chamda também essa nova tendência/abordagem escolanovista. A abordagem tecnicista é posterior ao períiodo de estudo das professoras investigadas. Essa abordagem "[...] fundamenta-se no positivismo e propõe

uma ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade".

C) Categoria - Práticas pedagógicas dos professores

> A aula era realmente... uma aula, naquela época, com uso apenas do livro, do caderno e do lápis e tinteirinho, com a tinta ou a peninha para se escrever com o caderno mais simples possível, não tinha outro material didático, além do quadro negro. (PROTAGONISTA A).
>
> [...] então as experiências foram as melhores possíveis, porque os nossos professores eram excelentes, porque eram preparados, pessoas formadas na área, e eles tinham uma preocupação muito grande por transmitir o ensino de forma certa. (PROTAGONISTA B)
>
> [...] e, outra coisa, também é sobre a música que nós cantávamos solfejando as notas, então nós realmente aprendíamos, e foi ele [o professor] que ensinou grande parte das pessoas naquela época que sabia cantar [...] (PROTAGONISTA A)
>
> [...] eram aulas expositivas, puramente expositivas, não tinha muito material didático por que na época não oferecia, não havia oportunidades. (PROTAGONISTA B)

Para análise dessa categoria, destaca-se neste estudo o significado de práticas educativas e práticas pedagógicas, anteriormente consideradas palavras sinônimas, apresenta-se como orientação, a concepção de Franco (2003, p. 6):

> Toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, e estes, precisam estar claros para os que exercem a prática educativo-pedagógica, e também aos que são a ela submetidos, dentro de uma postura ética, essencial ao ato educativo.

A autora coloca também a distinção na compreensão dos termos e seus significados:

> Devido a dubiedade que os termos prática educativa e prática pedagógica produzem, quero aqui colocar um exemplo desta distinção que estou realizando. Um professor ao dar uma aula está no exercício de uma prática educativa. A ação de um pedagogo exercendo uma tarefa de compreensão científica dessa prática do professor estará exercendo uma prática pedagógica. Essa ação do pedagogo poderá ser realizada pelo próprio professor, que, fruto de um processo de formação contínua, torna-se pesquisador, e então esse professor, estará exercendo, concomitantemente, a prática educativa e pedagógica [...] Realço, no entanto, que essa ação pedagógica do professor sobre sua própria prática só atingirá seus objetivos, quando realizada coletivamente, na dialética do social. (FRANCO, 2003, p. 16).

Portanto, a autora faz distinção entre esses significados, focalizando nas práticas educativas que "[...] é também necessário considerar que a prática, como atividade sociohistórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica [...]". (FRANCO, 2003, p. 5).

Nas práticas pedagógicas dos professores protagonistas dessa pesquisa destaca-se que eram considerados "excelentes" em sua maestria de explicar, mesmo sem material didático, onde os únicos recursos eram giz, quadro negro e livro. Na concepção das protagonistas as "experiências foram as melhores possíveis, porque os nossos professores eram excelentes, porque eram preparados". Subentende-se que esses professores participavam de cursos de formação. Caracteriza-se nas práticas dos professores daquela época a criatividade "cantávamos solfejando as notas, então nós realmente aprendíamos". E as alunas protagonistas do estudo, sempre frisam que aprendiam.

Portanto, aprendizagem significava o estudo, memorização e a utilização desta aprendizagem para a vida conforme afirmam "era uma educação integral e para vida", tinham aulas de canto associadas ao Francês e ao Inglês. Inclusive apresentação, nessas línguas, de musicais fora do colégio para nota de aprovação na disciplina. Aulas de culinária, de costura, educação física, Educação Moral e Cívica, entre outras do currículo comum. Destacam que utilizavam suas aprendizagens na comunidade em que viviam numa cidade no extremo sul do Piauí, em que para fazerem naquela época, ensino ginasial (atul ensino médio) tinham que se deslocar para grandes centros, locais de onde vinham seus professores.

d) Categoria - Práticas educativas

> Da instituição como um todo, as práticas educativas daquela época elas eram feitas com muita seriedade, por exemplo, nós tínhamos aula de educação física às 5 h da manhã na praia do rio, essas aulas nos preparavam não só no desenvolvimento físico, como também para as apresentações do dia 7 de setembro. (PROTAGONISTA B)

> À tarde, comumente se apresentavam aquelas tipo encenações que a gente chamava, coreografia, fazíamos todos aqueles gestos, eram exercícios físicos, vestido numa farda ou num uniforme especial; então, a gente apresentava na praia círculos, eram desenhos, as iniciais do colégio fazendo coreografias. Fazíamos excursões, acampamentos (PROTAGONISTA A)

Sobre as atividades citadas, destaca-se que essas se constituem em práticas educativas, por serem globalizantes, por envolverem a interdisciplinaridade entre outras características que constituem...

> [...] a prática educativa, vista como prática social intencionada, onde confluem as intencionalidades e as expectativas sociais, onde se determinam os contextos da existência humana num determinado grupo social, onde se concretiza a realidade subjetivada, num processo histórico-social que se renova continuamente. (FRANCO, 2003, p. 3).

e) Categoria - estrutura da sala e relacionamento professor/aluno

> Lá na sala, novamente, quando o professor chegava toda a turma se levantava [...] e depois se sentava; o professor fazia a chamada no diário de classe e continuava a aula, a chamada era feita por nome, pelo nome. A chamada era feita pelo nome completo do aluno, professor nunca usou número; até eu aprendi esse detalhe, como professora.(PROTAGONISTA A)

> A lembrança dessa sala de aula é uma lembrança gostosa, porque as salas de aula eram limpas, arrumadas, as carteiras com filas, uma atrás da outra, sentava os alunos por ordem de altura, os menores na frente e os mais altos atrás, e durante a aula havia muito silêncio, porque o professor mantinha certa autoridade, havia uma ordem, uma disciplina [...] (PROTAGONISTA B).

A estrutura da sala de aula é sempre fixa, predominando silêncio pelos alunos, organização das carteiras com formato de fileiras, sempre na mesma posição. Confirma-se a visão linear do isolamento, passividade e a não percepção da complexidade que envolve as ações educativas. Essas e outras características se fazem presentes até o início deste século XXI. O novo milênio requer que o cerne da ação docente rompa o ensinar no significado tradicional de "dar aula", de "transmitir conhecimento", para enfocar o aprender e, principalmente, o aprender a aprender. É necessário o professor rever seu papel, mudar seu perfil e da mesma forma o aluno. Ambos precisam ultrapassar os papéis de professor autoritário e aluno passivo, para se tornarem investigadores, pesquisadores do conhecimento crítico e reflexivo. "[...] O aluno precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento" (BEHRENS, 2006, p. 70-71).

O novo milênio, recentemente iniciando, paradoxalmente, ainda mantém esse ensino caracterizado pelo paradigma conservador positivista, em suas abordagens tradicional, escolanovista e tecnicista. As tecnologias de Inovação e comunicação, atualmente estão voltadas para a conectividade digital. O que requer mudança paradigmática no perfil dos professores, bem como na forma como os alunos atuais estão compreendendo esse papel. Como resultado desse novo cenário, com um grande volume de interação com a tecnologia, os alunos atuais pensam, processam as informações e projetam de forma bem diferentes das gerações anteriores, como, por exemplo, a geração das protagonistas investigadas. As experiências são outras, como mesmo disseram não havia recursos tecnológicos inovadores. Portanto, tipos distintos de experiências, possivelmente levam às estruturas distintas de pensamento. Como afirma Marc Prensky (2001, p. 1):

> [...] é bem provável que as mentes de nossos alunos tenham mudado fisicamente – e sejam diferentes das nossas – sendo resultado de como eles cresceram. Mas se isso é realmente verdade ou não, nós podemos afirmar apenas com certeza que os modelos de pensamento mudaram.

Sob nova visão em relação ao tripé educação/inovação/ensino-aprendizagem, no paradigma inovador, educação como prática social construtora da aprendizagem autônoma. A inovação como um processo contextualizado de transformações dessas práticas e o ensino apresenta-se como mediação, gestão, para a construção do processo de aprendizagem significativa, autônoma, reflexiva e crítica. Segundo Behrens (2005b, p. 55), o estudante torna-se o sujeito cognoscente, e isso "[...] valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula". São necessárias mudanças de ação, de perfis. A transformação nas práticas educativas e pedagógicas para que se leve à produção do conhecimento e que se busque oportunizar a formação do estudante, enquanto sujeito crítico e inovador. Isso requer que se compreenda o enfoque no reconhecimento do "[...] conhecimento como provisório e relativo, em um contexto multidimensional e com localização histórica de sua produção".

Para essa mudança de paradigma conservador para o paradigma emergente ou da complexidade, os professores precisam passar a ser estimuladores da análise, da capacidade de criar, compor e recompor dados, informações e argumentos. É necessário que se descontrua o exame (provas pontuais) para o uso de processos de avaliação formativa, contemplando todo o processo educativo, em um acompanhamento contínuo do aluno, visando a produção do conhecimento.

Segundo Behrens e Weber (2010), o paradigma que rompe com a educação conservadora, positivista e suas abordagens no decorrer da história, apresenta muitas denominações, como "[...] 'Paradigma inovador', 'Paradigma Emergente', 'Paradigma holístico', 'paradigma ecológico', entre outros". De acordo com Behrens (2005b), "[...] o paradigma da complexidade exige uma aliança de diversas abordagens, tais como: progressista, ensino com pesquisa e sistêmica [...]". As práticas educativas e a pedagógica, decorrentes desse paradigma, precisam voltar-se para solucionar os desafios da sociedade deste milênio (séc. XXI), por meio de uma inter-relação das abordagens citadas, e uma instrumentalização da tecnologia inovadora, por meio de metodologias ativas (que promovem a autonomia) e o uso das TDICs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, considera-se, neste estudo, a necessidade de mudanças significativas nas práticas educativas dos professores nas isntituições de educação, e essa ocorrerá a partir

da conscientização, por parte das instituições, dos educadores e dos alunos em romper com uma visão dicotômica, linear e descontextualizada de mundo e, consequentemente, do processo educativo, para a compreensão da complexidade, da dinâmica e das subjetividades que envolvem o mundo que é, ao mesmo tempo, local e global.

Nesse sentido, é necessário romper com os paradigmas conservadores e buscar uma educação que vislumbre uma aprendizagem dialógica, problematizadora, apoiada em objetivos que busquem a aprendizagem significativa, para a transformação da sociedade. As falas das protagonistas demonstram as características de uma época em que o paradigma tradicional atendia às demandas sociais, a tecnologia básica era o quadro negro, giz, livro e o professor contava com sua criatividade, com o uso da natureza para ministrar suas aulas, como exemplo as aulas de educação física na beira do rio, bem como com práticas educativas voltadas para o civismo (07 de setembro), respeito, mútuo, formação humanistica. Observam-se as protagonistas enfatizando que os conteúdos que aprendiam, não mais esqueciam e que consideravam essa educação como integral e para a vida. Portanto, pode-se inferir que possibilitava a aprendizagem significativa.

No entanto, essas práticas pedagógicas voltadas para o paradigma tradicional, não atendem mais ao novo perfil de aluno desse milênio (séc. XXI). Conforme afirmam os autores citados neste texto o discente atual mudou em vários aspectos, inclusive no que concerne ao respeito ao professor, às questões éticas e morais. O aluno, não mudou apenas em termos de avanço tecnológico em relação aos alunos do passado (como exemplo às protagonistas investigadas), nem simplesmente mudaram suas formas de vestir e falar, o que se percebe é que há uma descontinuidade, oriunda da rápida difusão da tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC). Esses alunos do final do século XX e início do século XXI representam as primeiras gerações que nasceram e cresceram com a TDIC, enquanto os professores estão aprendendo a usá-las. Daí a necessidade de uma formação contínua e a mudança de paradigma, no sentido de mudança de perfil, na construção da identidade pessoal e profissional do educador. Faz-se necessário a inovação educacional e essa para acontecer requer mudança de paradigma, novos olhares e práticas inovadoras. Compreendendo a inovação como um processo de transformação das práticas educativas, pedagógicas, por meio da diversificação de instrumentos e de uma avaliação promotora de uma aprendizagem significativa, autônoma e crítica. Alunos como construtores do conhecimento, mediatizado pelas tecnologias em uma relação de aprendizagem colaborativa, em que o ensinar tem por significado a gestão, orientação, mediação para a aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A.; WEBER, M. A. L. Paradigmas educacionais e o ensino com a utilização de mídias. **Revista Intersaberes**, Curitiba, a. 5, n.10, p. 245-270, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://waltenomartins.com.br/desinstr_art03_a2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Universitária Champagnat, 1996.

_____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2005a.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005b.

_____. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FLORES , M. A. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19 n. 59 out.-dez. 2014.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 2. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1978.
LE GOFF, J. **História e memória**. 5. ed. Campinas, São Paulo, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LUCKESI, C. C. **Entrevista. Marcio Ferrari**. 2006. Disponível em < https://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidade-aprendizado>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 4. ed. São Paulo: LOYOLA, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 12 ed. São Paulo: Papirus. 2006.

MORIN, E. **El método. Las ideias.** Madrid: Catedr, 1992.

MORAN, J. M. **Educação inovadora na Sociedade da Informação**.2008. Disponível em: < http://files.oficinacriarsites.webnode.com.br/200000030-b85a2b9541/moran.PDF>. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. **Tendências da educação online no Brasil**. 2005. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/tendencias.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

PRENSKY, M. **Digital Natives Digital Immigrants.** 2001. Disponível em: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Part1.pdf Acesso em: 10 jun. 2018.

RIOS, T. A. **Educar para quê?** Belo Horizonte, MG: ATTA, [200?]. DVD 01.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A presente edição foi composta pela URI,
em caracteres Times New Roman,
formato e-book, pdf, em outubro de 2018.