

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE:  
VIVÊNCIA EMANCIPATÓRIA

Reitor

**Bruno Ademar Mentges**

Pró-Reitora de Ensino

**Helena Confortin**

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação

**Sandro Rogério Vargas Ustra**

Pró-Reitor de Administração

**Clóvis Quadros Hempel**

Campus de Frederico Westphalen

Diretor Geral

**César Luis Pinheiro**

Diretora Acadêmica

**Edite Maria Sudbrack**

Diretor Administrativo

**Nestor Henrique De Cesaro**

Campus de Erechim

Diretor Geral

**Luiz Mário Spinelli**

Diretor Acadêmico

**Arnaldo Nogaro**

Diretor Administrativo

**Paulo José Sponchiado**

Campus de Santiago

Diretor Geral

**Clóvis Fernando Bem Brum**

Diretora Acadêmica

**Maria Saléti Reolon**

Diretor Administrativo

**Francisco de Assis Górski**

Campus de Santo Ângelo

Diretor Geral

**Gilberto Pacheco**

Diretora Acadêmica

**Dinalva Agissé Alves de Souza**

Diretor Administrativo

**Rosane Maria Seibert**

Campus de São Luiz Gonzaga

Diretora Geral

**Sonia Regina Bressan Vieira**

Campus de Cerro Largo

Diretora Geral

**Marlene Teresinha Trott**

Presidente

**Denise Almeida Silva** (URI)

Conselho Editorial

**Alessandra Regina Miller Germani**  
(RI)

**Alexandre Marino da Costa** (UFSC)

**Alfredo Zenén Domínguez González**  
(UMCC, Cuba)

**Carmen Lucia Barreto Matzenauer**  
(UCPel)

**Breno Antonio Sponchiado** (URI)

**Claudir Miguel Zuchi** (URI)

**Dieter Rugard Siedenberg** (UNISC)

**Edite Maria Sudbrack** (URI)

**Jorge Pedraza Arpasi** (URI)

**José Alberto Correa** (Universidade do  
Porto, Portugal)

**Lauro Luiz Somavilla** (URI)

**Leonor Scliar-Cabral** Professor  
Emeritus (UFSC)

**Liliane Locatelli** (URI)

**Lindamir Pastorini** (URI)

**Marília dos Santos Lima** (PUC-RS)

**Márcia Lopes Duarte** (UNISINOS)

**Maria Arleth Pereira** (UFSM)

**Nestor Henrique De César** (URI)

**Patrícia Rodrigues Fortes** (URI)

**Organização:** Edite Maria Sudbrack e Eliane Maria Balcevicz Grotto

**Revisão Metodológica e Linguística:** Denise Almeida Silva e Wilson Cadoná

**Capa/Arte:** Teresinha Leticia da Silva

**Diagramação e Impressão:** Grafimax Editora Gráfica Ltda.

Edite Maria Sudbrack (Org.)  
Eliane Maria Balcevicz Grotto (Org.)  
Berenice Corsetti  
Eracilda de Assumpção  
Lidiane Teresinha Stivel  
Luci Mary Duso Pacheco  
Maria Cristina Gubiani Aita  
Marcelo Prado Amaral Rosa  
Míriam Deise Keske Marazini  
Silvia Regina Canan

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE:**  
**VIVÊNCIA EMANCIPATÓRIA**

URI - Universidade Regional Integrada do  
Alto Uruguai e das Missões  
Frederico Westphalen  
2009

## Políticas de Formação Docente: vivência emancipatória

© Copyright 2009 - URI

P829 Políticas de formação docente: vivência emancipatória / Org.: Edite Maria Sudbrack, Eliane Maria Balcevicz Grotto. – Frederico Westphalen : 2009.  
180 p. – (Grupo de Pesquisa em Educação – GPE)

ISBN 978-85-7796-077-4

1. Política educacional. 2. Formação de professores. I. Sudbrack, Edite Maria. II. Grotto, Eliane Maria Balcevicz. III. Título.

CDU 37.014

Bibliotecária Gabriela de Oliveira Vieira CRB 10/2044

URI – Universidade Regional Integrada do Alto  
Uruguai e das Missões

Campus de Frederico Westphalen: Rua Assis Brasil, 709  
98400-000 – Fone: 55 3744-9223 – Fax: 55 3744-9265

Impresso no Brasil

---

Printed in Brazil

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>1 INICIAÇÃO CIENTÍFICA E VIDA PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DA GRADUAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS: SEMENTES DE SUCESSO</b> .....	<b>11</b>
SUDBRACK, Edite Maria; MARAZINI, Míriam Deise Keske	
<b>2 REGULAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO: POSSIBILIDADES NO COTIDIANO DO GESTOR ESCOLAR</b> .....	<b>37</b>
SUDBRACK, Edite Maria; STIVAL, Lidianne Teresinha	
<b>3 A INFORMÁTICA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO DE QUÍMICA: UM PANORAMA DA REALIDADE ATUAL</b> .....	<b>49</b>
GROTTO, Eliane Maria Balcevicz; ROSA, Marcelo Prado Amaral	
<b>4 GESTÃO ESCOLAR E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS</b> .....	<b>69</b>
GROTTO, Eliane Maria Balcevicz	
<b>5 PLANEJAMENTO – REGULAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO SOCIAL</b> .....	<b>89</b>
ASSUMPÇÃO, Eracilda	
<b>6 A INFÂNCIA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> ...	<b>113</b>
ATA, Maria Cristina Gubiani	

**7 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL  
DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA AO GOVERNO  
MILITAR . . . . . 131**  
PACHECO, Luci Mary Duso

**8 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DE  
UMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA . . . . . 155**  
CANAN, Silvia Regina, CORSETTI, Berenice

## APRESENTAÇÃO

---

**E**ste livro, em sua segunda edição, apresenta algumas temáticas que têm o objetivo de divulgar as produções científicas dos integrantes, docentes e discentes, do Grupo de Pesquisa em Educação – Campus de Frederico Westphalen/RS. O exercício da pesquisa é uma qualidade, eminentemente humana, desenvolvida na cultura e na história humanas. Através dela o ser humano criou instrumentos práticos e teóricos que lhe permitem agir e pensar de uma certa forma sobre a natureza e obter respostas desejadas. Com ela mudaram as relações dos homens com a natureza, mudou o homem e mudaram as relações entre os homens.

As autoras **Edite Maria Sudbrack** e **Míriam Deise Keske Marazini**, procuram analisar a relação entre o aluno egresso de Programas de Iniciação Científica com ingresso em Programas de Stricto-sensu, verificando suas ocupações profissionais e/ou estudantis, no período de 1992 a 2006. A análise incide sobre os indicadores que apontam para os resultados da Iniciação Científica na carreira profissional, bem como se os alunos apresentam maiores potencialidades de sucesso e, se há uma relação entre esses egressos dos Programas de Iniciação Científica, com a aprovação em Programas Stricto-sensu. Este trabalho visualiza a pesquisa com potencial emancipatório, estabelecendo o indivíduo como autor da própria história, capaz de ir em busca de alternativas que contribuam para qualificar sua formação e seu desempenho profissional.

No segundo artigo, as autoras **Edite Maria Sudbrack** e **Lidiane Teresinha Stival** sinalizam os preceitos de regulação, emancipação, descentralização e autonomia presentes na legislação, impactando no

trabalho desenvolvido pelos gestores educacionais nos sistemas escolares. Enfocam-se, neste texto, os conceitos que fazem parte das políticas educacionais, suas definições, bem como se busca conceituar os espaços de emancipação ou regulação presentes na gestão do ambiente escolar e suas implicações para uma melhor qualidade na educação. Ao analisar a evolução da educação a intervenção que o Estado exerce sobre a mesma, através da regulação, observam-se transformações que visam, supostamente, à descentralização e à autonomia das escolas, nem sempre verdadeiras. No contraponto, alguns sistemas escolares parecem valorizar os saberes de seus alunos, educando para a emancipação dos indivíduos e, também, para a emancipação do sistema de ensino.

O texto “A informática como estratégia didática no ensino de química: um panorama da realidade atual”, segundo os autores **Eliane Maria Balcevicz Grotto** e **Marcelo Prado Amaral Rosa**, sinalizam que na área do conhecimento como a Química, a prática pedagógica pode ser favorecida pela experimentação como ferramenta instrucional. A aprendizagem de muitos conceitos químicos é significativa quando ocorre abordagem experimental. Esse aspecto deve ser aproveitado como agente facilitador da interação professor-aluno, embora represente dificuldades de ordem material que tornam a experimentação proibitiva em escolas com poucos recursos. É importante avaliar como a utilização do computador pode contribuir no processo educacional já que, na tentativa de contextualizar a teoria e a prática no ensino de Química, a utilização de recursos computacionais nas aulas pode representar uma alternativa viável.

**Eliane Maria Balcevicz Grotto**, em seu segundo texto “Gestão Escolar e as Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas Administrativas e Pedagógicas”, procura mostrar as potencialidades das TIC no seu cotidiano, principalmente com o acesso à Internet. Dessa forma, a escola abre-se para novas relações com o saber, vivenciando a comunicação compartilhada e a troca de informações com outros espaços do conhecimento que possuam os mesmos interesses. Essa abertura à articulação com diferentes espaços potencializa a gestão escolar e provoca mudanças substanciais na instituição, na qual o ensino, a aprendizagem e a gestão participativa podem se desenvolver em um



processo colaborativo com os setores internos e externos da comunidade escolar.

Instaurar um diálogo no sentido de compreender, não só a política e suas formas de gestão, como a interação Estado e sociedade, partindo de questões locais, ou seja, os municípios, para entender contextos globais, foi o objetivo da autora **Eracilda de Assumpção** em seu artigo “Planejamento – regulação ou emancipação social”, analisando as interfaces da construção dos Planos Municipais de Educação.

**Maria Cristina Gubiani Aita** faz algumas reflexões ao discorrer sobre o texto “A Infância e a História da Educação Infantil”. A infância é reconhecida hoje como condição e direito das crianças. Elas são tanto quanto os adultos, cidadãos e, nesse sentido, a sua educação envolve, simultaneamente, dois processos complementares e indissociáveis: cuidar e educar. As crianças têm necessidade de atenção, carinho, segurança e amparo, sem os quais, elas dificilmente, poderiam sobreviver. A infância, tal como a conhecemos, é um conceito relativamente novo. Segundo estudos, pode-se localizar no século XVIII o início da idéia de infância, como uma idade singular a ser respeitada em suas diferenças. O olhar sobre a criança e sua valorização não ocorreram sempre da mesma maneira, mas de acordo com a organização de cada sociedade e a estrutura econômica e social que estava em vigor.

Para a autora **Luci Mary Duso Pacheco**, a discussão sobre a educação rural vem ganhando espaço e atenção nos grandes eventos educacionais, nas Universidades, nos Movimentos Sociais, nas políticas públicas, enfim, em todo o espaço que pensa na população do campo, em seu desenvolvimento e em sua formação enquanto sujeito de história própria. No entanto, para compreender o destaque que hoje tem esse assunto, é necessário retomar, numa dimensão contextual, os principais momentos que marcaram essa trajetória, como também, ter presente os conflitos e contradições ocorridos nesse cenário. De acordo com a autora presente; o referido texto tem como objetivo contextualizar a educação rural, retomando alguns projetos e políticas públicas instituídas a partir da Proclamação da República. Conhecer esse cenário possibilitará compreender a dinâmica do processo educacional no espaço-tempo rural, desde as principais manifestações oficiais em prol da educação

rural até os dias atuais, envolvendo as lutas empenhadas e as conquistas celebradas.

Para finalizar as autoras **Berenice Corsetti** e **Silvia Regina Canan** situam as atuais políticas de formação de professores no Brasil. O grande marco que impulsionou as discussões rumo à revisão e atualização dos projetos pedagógicos das licenciaturas foi, inicialmente a aprovação da Lei 9394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fato que serviu como mote para a institucionalização de políticas que vinham sendo gestadas e implementadas pelo Ministério da Educação.

Assim, reafirma-se que o indivíduo, como é o caso do professor, não irá aprender a pesquisar, nem compreender a importância, se ele não vivenciar em situações práticas, que lhe propiciem tal aprendizado, sendo essencial a sua participação em todo o processo do fazer, contando com a ajuda do ‘outro’ mais experiente. Isso remete para a discussão sobre a necessária mediação a ser considerada na análise do aprender os passos do fazer pesquisa.

**Edite Maria Sudbrack (Org.)**  
**Eliane Maria Balcevicz Grotto (Org.)**

---

# INICIAÇÃO CIENTÍFICA E VIDA PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DA GRADUAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS: SEMENTES DE SUCESSO

SUDBRACK, Edite Maria<sup>1</sup>

MARAZINI, Míriam Deise Keske<sup>2</sup>

## 1 INICIAÇÃO CIENTÍFICA: GÉRMEN PARA A PESQUISA

A Iniciação Científica é um instrumento que permite introduzir os estudantes de graduação, na pesquisa científica. É a possibilidade de colocar o aluno, desde cedo, em contato direto com a atividade científica e engajá-lo na pesquisa. Nesta perspectiva, a Iniciação Científica caracteriza-se como instrumento de apoio teórico e metodológico à realização de um projeto de pesquisa e constitui um canal adequado de auxílio para a formação de uma nova mentalidade no aluno. Em síntese, a Iniciação Científica pode ser definida como instrumento de formação.

Por isso, o papel da Universidade é reconstruir conhecimento e

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas. Doutora em Educação. URI - Campus de Frederico Westphalen/RS. sudbrack@fw.uri.br

<sup>2</sup> Bolsista do Projeto PIIC/URI. mimak.@bol.com.br

fornecer, a seus acadêmicos, uma educação voltada à sua emancipação. Assim, traz, em sua essência, o envolvimento com a pesquisa enquanto princípio do conhecimento, envolvendo professores, que incentivam e instigam o aluno a, também, ser sujeito de idéias próprias, demonstrando que a pesquisa é um elemento de aprendizagem e atualização.

Segundo Pedro Demo, a concepção de instituição superior comprometida com a educação é, sobretudo, que: "Universidade não será um campus cheio de salas de aula, mas um lugar para produzir ciência própria, com qualidade formal e política".(Id. 1993, p. 130)

Quem pesquisa adquire um olhar crítico e consegue detectar os problemas, não transfere a outrem a responsabilidade de participar da história, como indivíduo que critica, reflete, dialoga, estuda e procura por resultados inovadores. A educação superior não pode conceder ao graduando apenas formação profissional, sua preocupação precisa estar voltada, também, à produção de conhecimento. Neste sentido, a transformação social e política possibilita intervir nas questões que envolvem a realidade. Vale dizer que: a pesquisa significa diálogo crítico com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção. Em tese, a pesquisa é a atitude de "aprender a aprender", e como tal, faz parte de todo o processo educativo e emancipatório (DEMO, 1993, p. 128).

Este ambiente acadêmico, marcado pela capacidade de construir conhecimento, incentiva seu quadro de docentes a estar em constante atualização e produção própria, porque não se pode ensinar aquilo que não se vive.

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Campus de Frederico Westphalen apresentou, através de um estudo anterior (FRONER; SUDBRACK, 2005), sua evolução positiva na área de pesquisas científicas, o que demonstra sua preocupação frente a esta temática.

Com uma história de dezesseis anos, recentemente completados, a URI demonstra sua contribuição para a implantação de programas de pesquisa, vindo, gradualmente, aumentando o número de alunos que conseguiram ingressar nestes projetos. O caminho ainda é longo, muitas barreiras precisarão ser vencidas, mas o conhecimento produzido através das pesquisas reconhecidas, formalmente, demonstra a capacidade desta

universidade de produzir conhecimento. Muitos docentes, em busca deste envolvimento com a pesquisa, desenvolvem projetos que, se autorizados pelos órgãos de fomento, selecionam em seu quadro de alunos (de acordo com o manual de Iniciação Científica) quem irá participar deste estudo. A Iniciação Científica é apresentada ao bolsista interessado e disposto a aprender ou "reaprender", a ser questionador. Assim se inicia ou reinicia sua atividade como pesquisador. Ou seja:

Da iniciação científica prevalece a ciência-processo e não informação, a ciência pesquisa orientada por um professor e não a ciência disciplina, dirigida mesmo que com criatividade pelo professor. Nela a potencialidade é do aluno ainda que o desafio possa ser proposto pelo professor (ENRICONE, 1996, p. 39).

O pesquisador iniciante é protagonista de seu saber e, seu orientador é responsável por essa iniciação, mostrando-lhe como se processa uma pesquisa formal, indicando bibliografias, textos e como e onde poderá conseguir ou encontrar mais informações e resultados. Todas as dúvidas e trocas de idéias devem ser discutidas nos encontros estipulados entre as duas partes. O indicado é que ocorram semanalmente. O pesquisador, ao envolver-se neste contexto, retendo informações, analisando dados, lendo, pesquisando e participando de eventos destinados à Iniciação Científica, adquire uma postura diferente da anterior. É ampliada sua concepção a respeito do que é produzir o conhecimento com mão própria.

A pesquisa precisa ir além das fronteiras da Universidade e alcançar toda a sociedade, seja através da análise de campo, ou na divulgação dos estudos, unindo comunidade e universidade enquanto protagonistas deste trabalho. Análises não se restringem apenas a grupos seletos de estudiosos e a grandes laboratórios equipados com aparelhos de última geração. Com isso, a sociedade ganha mais um membro participativo/ativo, atento à realidade, porque cada pesquisa, ao ser finalizada, abre portas para mais questionamentos, o saber é ilimitado e as respostas não se encontram acabadas, a mudança é constante e novas alternativas e questões precisam de um olhar que não tenha medo de enfrentar o desconhecido e, sim, o medo de estagnar seu

conhecimento. Enfim, que o remeta a melhorar, cada vez mais, contribuindo com seu aprendizado enquanto ser em evolução. Quem se ampara na pesquisa e no olhar crítico, respeita as diferenças e busca fazer a diferença, consegue expor suas opiniões e não se abate, facilmente, diante dos problemas.

Nos encontros com o orientador e com os recursos disponíveis, o acadêmico conhece os instrumentos de pesquisa e como irá proceder com os resultados obtidos. Consegue, também, estabelecer a relação entre sujeito e objeto da investigação, compreendendo que nenhum se sobressai ao outro, completam-se e devem estar em sintonia. A questão a ser analisada precisa da participação de ambos para que o resultado não fique comprometido quanto à sua veracidade.

Neste contexto, o saber elaborado não pode ser sobreposto pela prática empírica, pois "a prática puramente empírica, que se volta e que se esgota nos dados, não tem condições de se firmar no universo científico". (SILVA, 2000, p. 62). Para validar sua posição, o pesquisador utiliza-se de outros pensadores de renome, que possuem a confiança e autoridade para discutir tal fundamento; através destes, discute, argumenta e posiciona-se a favor, ou contra, construindo seu próprio conhecimento. Durante a análise de dados pode-se utilizar, também, a pesquisa quantitativa, mesclando quantitativo e qualitativo. A preocupação deve ser a de não neutralizar os aspectos do homem enquanto ser dotado de emoções e sentimentos em simples dados, com comprovação aritmética, que, muitas vezes, não identifica as variantes, com uma classificação direcionada, compactada e tabulada.

## **2 INICIAÇÃO CIENTÍFICA E VIDA PROFISSIONAL**

Esta parte do trabalho destina-se à análise das informações obtidas através dos instrumentos de coleta de dados. Neste sentido, a pesquisa objetivou analisar os indicadores que apontam para os resultados da Iniciação Científica na carreira profissional dos alunos da graduação, bem como se os mesmos apresentam maiores potencialidades de sucesso e, se há uma relação entre estes egressos dos Programas de Iniciação Científica, com a aprovação em Programas *Stricto-sensu* e com sua ocupação profissional. Para tanto, procedeu-se ao levantamento do

número de acadêmicos integrantes de Projetos de Pesquisa, no período de 1992 a 2006, o qual totalizou 50 alunos de Graduação dos cursos de Ciências Humanas.

Inicialmente, verificou-se o tempo de duração da Iniciação Científica, situado na faixa de 2 anos de duração em 97% dos entrevistados. Confrontando-se a Iniciação Científica com as linhas de Pesquisa do Departamento de Ciências Humanas, há convergência entre ambas. Essa análise revela a possibilidade de aprofundamento do conhecimento produzido nas áreas, evoluindo para estudos mais avançados.

Ao ingressar na Universidade muitos questionamentos são feitos pelo aluno, principalmente se a área escolhida possui vínculo com suas aspirações enquanto futuro profissional. Atividades dessa natureza visam a propiciar ao aluno uma maior compreensão sobre a função social da sua área de atuação, evitando que o egresso se forme com uma visão abstrata da realidade social. A Iniciação Científica ocupa um importante lugar pela sua decisiva contribuição na formação integral dos acadêmicos, que, associada com a formação das capacidades técnico/profissionais, vai desenvolver sua vocação científica, cultural e artística, sua sensibilidade humana e seu compromisso social, pela interação com a realidade e a atualidade científica, social e comunitária existente além do Campus Universitário.

Percebe-se que os egressos da Pesquisa de Iniciação Científica continuaram seus estudos após a graduação, ingressando em cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, reforçando a afirmativa:

[...] a profissionalização não se faz pela acumulação consolidada, na perspectiva de um estoque sempre maior, mas pela renovação constante, diante do mundo que entrou definitivamente num ritmo avassalador de mutação. A qualidade da profissão está mais no método de sua permanente renovação, do que em resultados repetidos (DEMO, apud ARAGÃO 2002, p. 30).

### **3 FRUTOS DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA: AUTONOMIA E LIDERANÇA**

Na análise e reflexão acerca dos dados levantados estabeleceram-se algumas categorias, tais como: Autonomia, Liderança, Segurança e Desenvolvimento na Oralidade e Escrita, Empreendedorismo e Publicações.

Este estudo procurou verificar a autonomia conquistada através do conhecimento, ruindo com a estagnação do sujeito. Romper e renovar paradigmas constituídos através da história como as únicas formas de poder, em que a hierarquia precisa ser mantida para oprimir qualquer tentativa de mudança, faz-se urgente. A produção de conhecimento pode reduzir essa hegemonia. Vale dizer, no perfil da competência profissional, "... o diploma não significa mais uma conclusão, mas apenas o reconhecimento de que um estágio se encerra, enquanto outros se iniciam" (DEMO, 2003, p. 62). A titulação não deve significar competência, mas a consequência do que é ir em busca de mais saberes, fazer conhecimento e não reproduzi-lo.

A formação de um cidadão competente e autônomo, reflete uma exigência maior, proporcionando-lhe o desenvolvimento das capacidades de refletir, criar hipóteses, questionar, investigar e, assim, transformar realidades. Por isso, é sua obrigação utilizar estas capacidades para romper conceitos que vão contra a construção de uma sociedade mais humana em que todos merecem respeito e uma vida digna. Assim, após as entrevistas realizadas com os egressos da graduação, bem como as análises dos Currículos Lattes, chegou-se à conclusão de que suas participações e atuações, enquanto bolsistas da Iniciação Científica, propiciaram uma maior autonomia e liderança tanto pessoal quanto profissional. Sabendo quais eram seus objetivos e como iriam alcançá-los, tendo presentes seus princípios e suas limitações, puderam endereçar suas energias para tais propósitos.

Alguns posicionamentos atestam o exercício da autonomia e liderança, por parte dos acadêmicos, e, ainda: "maior organização, maior autonomia e desinibição". "Adquiri mais criticidade, conhecimento, dinâmica, envolvimento, motivação e interesse". O pesquisador alcança plenitude ao fazer parte da história, não se intimida diante dos



obstáculos, reconhece que estes fazem parte da vida cotidiana, é preciso superar e descobrir outro percurso para alcançar o que se almeja. Descobrem-se, a cada frase produzida, capacidades antes tímidas, dormentes, que afloram à medida que adquire mais saber.

Fazer parte do processo reconstrutivo científico direciona o acadêmico a uma linha evolutiva diferenciada, sendo-lhe oportunizado conhecer todo o processo de planejamento e execução de um projeto de pesquisa, bem como a divulgação dos resultados. Como esta abordagem pretende superar o ensinar, o instruir, o treinar e o domesticar, incentiva e forma a autonomia crítica no sujeito. Incide, ainda, nessa perspectiva, a importância de uma instituição séria que ofereça aos acadêmicos parâmetros, que instiguem esse pensar construtivo.

Ainda, em relação à autonomia, um dos bolsistas alegou que:

Enquanto muitos dos meus colegas de mestrado não sabiam questões referentes à formulação de objetivos, de como citar autores, entre outros relacionados a projetos de pesquisa, eu já sabia. Além de salientar que sou bolsista Santander por mérito, bolsa essa que foi concorrida com mais de 140 pessoas. De 15 cursos de mestrado haviam 10 bolsas, ou seja, nem todos os cursos de mestrado tiveram bolsistas. Tenho certeza que a realização de pesquisa de Iniciação Científica e sua apresentação em congressos auxiliou para a conquista na bolsa (Bolsista 01).

### **3.1 Iniciação científica x stricto - sensu**

No curso da pesquisa, analisa-se, objetivamente, se a iniciação científica auxiliou na aprovação em programas de Mestrado/Doutorado, dos alunos que possuem esta formação. Os entrevistados responderam, afirmativamente, um deles argumentou:

Com certeza, a Iniciação Científica auxiliou na aprovação do Mestrado, pois foi um dos aspectos importantes mencionados pela Banca Examinadora, além de ter contribuído, significativamente, na construção do conhecimento, desvelando várias situações e relações do conhecer, bem como na fundamentação do que é pesquisar (Bolsista 04).

Esta constatação, também pode ser visualizada nos Currículos Lattes dos egressos.

Esta relação pode ser demonstrada, igualmente, pela afirmação: "Através da Iniciação Científica foi possível conhecer como se processa a pesquisa" (Bolsista 04).

O papel da pesquisa na vida de cada acadêmico, ciente de sua condição de ser em constante formação, estimula a buscar mais conhecimentos. "O trabalho de pesquisa teve, então, como algumas de suas estratégias, desterritorializar, desfamiliarizar, levar ao estranhamento, num esforço para engendrar novos problemas e objetos de pesquisa" (COSTA, 2002, p. 30). O pesquisador iniciante adquire, com o passar do tempo, cada vez mais autonomia, estabelecendo opinião própria e refletindo quando desterritorializa, desfamiliariza as questões apresentadas a ele. O papel da Iniciação Científica, enquanto pesquisa formal e sistêmica, auxilia quem pretende ampliar sua formação, buscando o aperfeiçoamento, independente da área em que atua. Os recursos técnicos, teóricos e práticos que envolvem esse acadêmico, reforçarão seu entendimento do que significa pesquisar. O aluno vivencia a pesquisa e consegue definir caminhos, esclarecer conceitos, definir o rumo de sua própria investigação. Deste modo, o pesquisador já está estabelecido e a formação continuada será a ampliação desta prática. Fica mais fácil para quem internalizou a pesquisa como princípio de conhecimento.

É possível perceber, através da pesquisa realizada, que os egressos de Iniciação Científica buscam a formação continuada como uma maneira de aprimorar seus conhecimentos. Constatou-se que uma boa parcela buscou enriquecer sua titulação, cursando Especialização e Mestrado na área. Isso demonstra que a pesquisa realizada na Iniciação Científica proporcionou uma experiência significativa para os egressos, que demonstraram interesse em dar continuidade à mesma, em cursos de Pós-Graduação. Neste sentido:

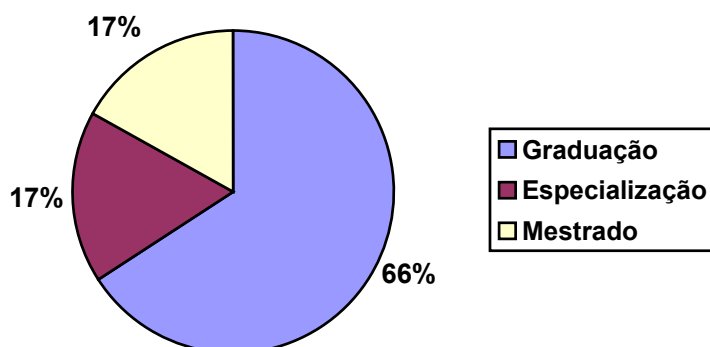
Para mim foi a base e me esclareceu o que é pesquisar, os caminhos para a construção de uma pesquisa, bem como a necessidade e importância de constantemente desenvolver investigações.

Com certeza, pois com a experiência em Iniciação Científica ficou muito mais fácil realizar pesquisas, uma vez que este é o universo em que se está inserido (Bolsista 02).

Tendo em vista a aquisição de mais conhecimento, o acadêmico consciente visa a adquirir sólida formação, repudia "cursos" que apenas lucram com a educação por demanda, que deformam e não formam indivíduos, preocupados somente em vender diplomas e titulação, sem se preocupar com a qualidade desse ensino, "nada se faz entre os homens, sem a consciência e o trabalho dos homens, e tudo que tem o poder de alterar a qualidade da consciência e do trabalho, tem o poder de participar de sua práxis e de ser parte dela". (BRANDÃO, apud RIBEIRO, 2000, p. 113). Portanto, o que determina a mudança e a consciência crítica, não é a titulação e, sim, a emancipação do sujeito enquanto indivíduo ativo na sociedade, que transforma e renova, critica e encontra alternativas, procura, no saber, subsídios para derrotar as peripécias do mercantilismo deturpador do trabalho qualificado e bem remunerado, que posiciona o empregado não como agente da história, mas como mero coadjuvante, mudo, posto de lado, esquecido, esperando reconhecimento pelas horas e o suor dado.

Títulos e cursinhos são vendidos em qualquer esquina, instituições, sem compromisso social, disputam com ofertas e premiações, um número expressivo de pessoas em busca de um futuro mais promissor, que é pura ilusão. O saber não se compra, constrói-se e precisa ser valorizado e priorizado, sendo oferecido, dignamente, a toda a população. O gráfico I exemplifica e comprova a formação dos bolsistas egressos da Iniciação Científica.

**Gráfico 01 : Grau de Formação dos Bolsistas Egressos de Iniciação Científica, na área de Ciências Humanas**



**Fonte:** Currículos Lattes e Informações na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI.

Nota-se que há um percentual significativo de egressos portadores de Especialização e Mestrado. Isto demonstra que estão buscando uma formação continuada, que possa lhes proporcionar maior conhecimento e embasamento para solidificarem em sua carreira profissional.

### 3.2 Áreas de atuação

A atuação profissional atual dos egressos de Iniciação Científica situa-se em: Pedagoga, Coordenadora Pedagógica, Professora de Escola Especial (APAE) e estagiária na URI, Professora universitária e Coordenadora de Curso Superior na URI, Professora e Assessora da Direção e estagiário, Bolsista em Iniciação Científica, Rede Pública de Saúde e Educação, Clínica Particular, Psicóloga, Rede Pública de Saúde (atendimento individual e em grupo) e consultório particular. Analisando os Currículos e Entrevistas, nota-se que os egressos atuam em áreas relacionadas à sua especialidade, concluindo que a opção pelo curso seguiu sua finalidade na atuação.

Não se pode negar as dificuldades encontradas pelo aluno que acaba esta etapa do ensino superior para conseguir colocação no mercado de trabalho. Além da competitividade atual, a procura por profissionais que possuam qualificação, expõe a necessidade de uma

boa formação. Os desafios surgem e é necessário estar preparado para acompanhar e compreender o que está acontecendo. Sendo que, para dar conta destes desafios, o egresso se atualize permanentemente; formação constante, criando e recriando soluções que o levem a responder e encontrar caminhos para o conviver em sociedade.

Questionando-se quanto à contribuição da Iniciação Científica para o aprimoramento profissional e o que a mesma proporciona, as respostas foram as seguintes:

Uma vez que um dos objetivos deste programa é incentivar pesquisadores, como sou apaixonado por leituras, a pesquisa constante do dia-a-dia, tem sobre maneira me dado vários caminhos a serem seguidos. Assim, como acadêmico do Curso de História, sei que terei competência ainda maior, como docente da disciplina de História .

A pesquisa faz parte do meu dia-a-dia com os constantes questionamentos que faço acerca das coisas, desta forma também faço pesquisas com meus alunos, tentando encantá-los com as nossas constatações e de demonstrar que somos capazes de produzir conhecimento (Bolsista 03).

A Iniciação Científica possibilita ao aluno conhecer sua aptidão durante a execução de seu projeto, consegue integrá-lo ao curso escolhido, dando um significado maior. O gosto pela leitura facilita, pois lhe será exigido que aprofunde seus estudos teóricos, adquirindo e construindo conhecimento, auxilia na aquisição de uma postura questionadora, reflexiva, atenta aos acontecimentos que envolvem seu cotidiano. Outras posições revelam a contribuição da Iniciação Científica na atuação profissional:

Como no meu cargo atual trabalho muito com a construção de projetos e a orientação de professores, a pesquisa foi muito importante. No que diz respeito aos projetos, a pesquisa foi fundamental, na medida que eles ganham um sentido mais profundo quando as diferentes vertentes teóricas são confrontadas e as idéias da comunidade escolar utilizadas. Da mesma

forma, na orientação aos professores, o conhecimento sobre pesquisa favoreceu instruí-los no sentido de utilizá-la na sala-de-aula, enquanto instrumento valioso no processo de ensino-aprendizagem, bem como na sua utilização para planejamentos e dias de estudo da escola.

Sou professora na área de pesquisa. Os conhecimentos básicos e o gosto por essa área se deram através da iniciação científica (Bolsista 04).

A educação beneficia-se de profissionais pesquisadores, que buscam, constantemente, novos conhecimentos, ampliando sua didática e inserindo no discente o valor da pesquisa como instrumento do saber. Quem vive a pesquisa consegue transferir a outrem a sua importância e os benefícios de ir em busca de novos horizontes de possibilidades, que o descobrir e o construir trazem em sua essência. Defender e buscar alternativas que sanem as dificuldades atuais, sempre de olho no passado no qual estas dicotomias foram criadas, é garantir um futuro promissor a quem, através do saber, encontrou subsídios teóricos para embasar sua luta. Ou seja: Professor-pesquisador não no sentido estrito de ser um pesquisador profissional - no limite isto seria, talvez o ideal - mas no sentido de ser um profissional que aprendeu a questionar reconstrutivamente e a formular com autonomia, as próprias reflexões e a própria visão de mundo (SANTOS NETO, 2002, p. 35).

A função mediadora do profissional da educação é reconhecida, quando é capaz de produzir, com elaboração própria, conjugando teoria e prática, baseadas em seu constante aperfeiçoamento, reflexão e atividades que explorem os conhecimentos de seu alunado. Essa responsabilidade abrange não só educadores, mas todo o profissional responsável com seu trabalho, que compreende a importância de inovar, permitindo-lhe destacar-se autonomamente. Isto pode ser percebido melhor, nas afirmações:

O conhecimento fundamentado, através das leituras que foram muito importantes e me auxiliam na trajetória profissional, as interações com os professores nas entrevistas, a troca de conhecimento com o orientador e com bolsistas, além de proporcionar o

gosto pela busca do conhecer, a importância do pesquisar, bem como o conhecimento de Universidade e mais especificamente da URI - Campus de Frederico Westphalen". "Experiência em um campo de trabalho e orientação profissional". "Para realizar projetos diversos, estabelecer metas, pesquisar em referências bibliográficas e confirmar hipóteses (Bolsista 05).

A interação orientador/bolsista permite que ambos, ao se relacionarem, consigam identificar o caminho que deverá ser traçado, fazendo com que este aluno conheça e desenvolva suas capacidades e construa seus conhecimentos, com leituras, teorias, diferentes propostas, visitas a campo, participação em eventos, troca de saberes com as pessoas envolvidas na Iniciação Científica. Com efeito:

A partir do levantamento das palavras a pesquisa descobre as pistas de um mundo imediato, configurado pelo repertório dos símbolos através dos quais os educandos passam para as etapas seguintes do aprendizado coletivo e solidário de uma dupla leitura: a da realidade social que se vive e da palavra escrita que se traduz (BRANDÃO, 1982, p. 27).

Quem aprende através da pesquisa, reconhece a importância do conhecimento enquanto princípio contínuo de desenvolvimento humano, utiliza em seu cotidiano a prática de sua atividade em todos os contextos. Pesquisar não significa decodificar símbolos e copiar fórmulas prontas e definidas. É estar sempre atualizado, atento às novas perspectivas e principalmente refazer-se como indivíduo transformador da realidade social que se encontra. Conforme Demo, uma nova mentalidade do profissional deve estar associada à intervenção: "(...) a intervenção inovadora e ética na economia refere-se à capacidade de impor-se ao mercado, não para deturpá-lo, desfigurá-lo ou mascará-lo, mas para fazê-lo instrumento indispensável de bem-estar comum. O depoimento a seguir é ilustrativo:

Na minha atuação profissional acredito que contribuiu para que eu pudesse compreender melhor o fenômeno

grupais, as psicopatologias, a saúde mental, auxiliando em um conhecimento diferenciado perante outros profissionais. O fato de eu ter sido bolsista influenciou na aquisição do emprego também (DEMO, 2003, p. 62).

O profissional precisa munir-se do saber, para poder agir com competência, inovar e encontrar outras possibilidades. A estagnação gera o afinamento da criticidade, apaziguamento das ideias. As possibilidades de atuação são apresentadas aos acadêmicos, pois se faz necessário conhecer, mais profundamente, sua área de atuação. No momento em que se apropria deste entendimento abrangente, consegue escolher, com mais clareza, quais serão suas escolhas futuras.

### **3.3 Oralidade e escrita**

Ao questionar os egressos, se a Iniciação Científica lhes proporcionou um maior conhecimento na área de pesquisa, as respostas foram as seguintes:

A iniciação científica para mim, vem se caracterizando como um grande instrumento de apoio teórico e metodológico, na minha vida acadêmica e de Estagiário aqui na URI/FW. A iniciação científica está se constituindo em um canal importante de auxílio até mesmo para a elaboração de trabalhos em sala de aula, seminários em sala de aula ou ainda em trabalhos individuais. Além disso, sei que agora estou, como Bolsista em Iniciação Científica, inserido na luta pelo desenvolvimento da minha região." "Sim. Através da iniciação científica foi possível conhecer como se processa a pesquisa (Bolsista 06).

Na Iniciação Científica, o acadêmico descobre as ferramentas necessárias para a busca de informações, que serão utilizadas como embasamento teórico e metodológico para o questionamento do que foi estudado, bem como para sua vida enquanto acadêmico da graduação, o que lhe propicia um maior entendimento e acervo de argumentos para a realização de trabalhos, pesquisas e apresentações



em geral. Esta situação auxilia na segurança e conhecimento necessários para a prática, conforme afirmam os entrevistados:

Sem dúvida, para mim foi a base e me esclareceu o que é pesquisar, os caminhos para a construção de uma pesquisa, bem como a necessidade e importância de constantemente desenvolver investigações .

Sim,tenho mais facilidade em escrever, em ler criticamente a realidade, adquiri autonomia na realização das minhas funções, o senso crítico ficou mais aguçado (Bolsista 07).

Em todas as respostas há uma concordância, por parte dos entrevistados, que revelam a importância do aprender a fazer pesquisa.

Quando ocorre o questionamento de teorias e conteúdos existentes, o acadêmico é apresentado ao projeto no qual são apontadas falhas e limitações nos objetos de estudo, então procura-se identificar novos caminhos para ampliar os seus entendimentos, estes novos caminhos devem possuir uma base teórica sólida, para que possa construir argumentos. Através das questões busca respostas e, novamente procura argumentos, solidificando as novas idéias (teóricas e empíricas). Após os argumentos terem sido construídos e organizados eles devem ser comunicados, no prazo estabelecido pela Instituição e apresentado de acordo com os critérios avaliativos. Dentro da abordagem do educar pela pesquisa, o processo de entrar em contato com a informação é considerado um elemento central. Nas questões a seguir, buscou-se averiguar que habilidades foram exigidas enquanto bolsista de Iniciação Científica. As respostas seguiram-se:

A propriedade intelectual acredito ser uma das maiores habilidades exibidas e desenvolvidas enquanto bolsista, uma vez que já estou no segundo Projeto de Pesquisa". "Organização, maior autonomia, desinibição, melhoramento na escrita (Bolsista 01).

Através dos estudos realizados o aluno reporta-se à produção de idéias, conceitos, valores, hábitos, atitudes, formando um conjunto de habilidades que poderá demonstrar em seu cotidiano como produto de

sua capacidade de ação autônoma. Algumas afirmações necessitam ser destacadas:

Criticidade, conhecimento, dinâmica, envolvimento, motivação, interesse, entre outros". "Toda a atividade nova é um desafio. No início havia dificuldade até em interpretar o tema da pesquisa, mas aí estava o desafio. Havia ainda o medo da exposição oral, algo superado depois da primeira apresentação. A escrita também foi difícil no início, em função até da pouca leitura até então (Bolsista 02).

O universo que envolve a pesquisa instiga o acadêmico a demonstrar suas potencialidades e habilidades. Com o aprofundamento de seu objeto de pesquisa, o aluno consegue segurança e autonomia na elaboração própria, pois lhe será exigido que apresente à comunidade científica sua produção. Esse processo não é algo rápido, é uma contínua reelaboração do já produzido, de descobertas do que poderia ser melhor. Porém, ao mesmo tempo em que surge a mudança, o crescimento é visível e presente, conforme depoimentos a seguir:

Leitura e interpretação da realidade, escrita, exposição oral, organização de eventos". "Aprimoramento da produção escrita, desinibição nas apresentações em Pôster e Plenárias em várias instituições, construção mais profunda do conhecimento produzido pela Ciência, a importância do Pesquisar e do como desenvolver uma pesquisa (Bolsista 03).

Ao apresentar seu trabalho, o bolsista é avaliado em vários aspectos, entre os quais postura, desenvoltura, construção de argumentos e conhecimento adquirido. Muitas horas de estudo e dedicação formam um sujeito instigante, que compreende a importância do conhecer, fazer e ser pesquisador. A leitura é a base para a boa escrita e não só se deve ler para escrever algo, mas se deve ler para se enriquecer, culturalmente, para desenvolver a oralidade nas apresentações, a autonomia enquanto sujeitos da própria história. Nesse sentido, sem a prática da leitura, a pesquisa pode não apresentar argumentos consistentes. A leitura, por

consequente, tem a função, também, de organizar as informações adquiridas ao longo dos anos, enriquecendo a escrita e tornando-a fundamental para o bolsista e acadêmico, conforme atesta o autor:

O ensaio de novas soluções exige investigação, uma atitude de questionamento de si e questionamento do real. O uso da observação como estratégia de formação revela a defasagem entre intenções e ações, permite a auto correção e controla a evolução sofrida durante o período de formação, ajudando a recolher, objetivamente, informações, organizá-las e interpretá-las situando-se criticamente. (ESTRELA, apud SALOMÃO, 2006).

Aos poucos, a cada descoberta, o pesquisador desafia-se a querer mais e compreender que o conhecimento não se esgota e, portanto, sempre se renova e se refaz através da pesquisa, como responderam os entrevistados:

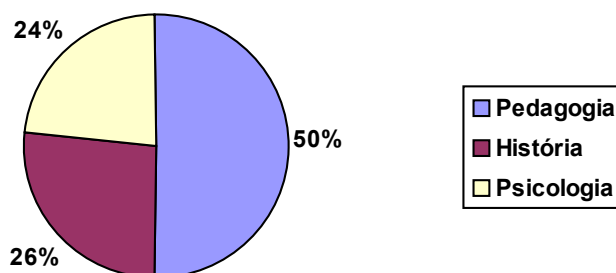
Enquanto bolsista de Iniciação Científica tive a oportunidade de realizar apresentações em congressos, tive acesso a informações de como proceder com profissionais de outras áreas, de como pesquisar artigos em bases científicas, como escrever artigos, como escrever resumos para submissão de apresentações. A capacidade de leitura, abstração e compilação dos dados de outras pesquisas para aplicar na própria pesquisa. A habilidade de falar em público na hora de apresentar os resultados. A superação de desafios na hora de buscar o material necessário de diversas formas (livros, Internet...). A capacidade criativa para interpretar os dados e criar um texto coerente para apresentar os resultados alcançados (Bolsista 04).

Confirma-se, assim, que a experiência de atuar na Iniciação Científica proporciona aos acadêmicos embasamentos, tanto teóricos quanto práticos.

### 3.4 Publicações

A partir das entrevistas realizadas e das pesquisas documentais feitas através de consultas ao Currículo Lattes e dos relatórios, pôde-se constatar que os egressos dos cursos de Pedagogia, Psicologia e História foram os que mais tiveram publicações. Observa-se que os egressos de Iniciação Científica, que realizaram a graduação em Pedagogia, obtiveram o maior índice de publicações na área de Ciências Humanas, destacando-se publicações de artigos, resumos, capítulos de livros, livros, textos, apresentações de trabalhos e produções técnicas. Seguem-se os gráficos para melhor exemplificar as publicações realizadas pelos egressos de Iniciação Científica.

**Gráfico 02: Curso de Graduação em que os Egressos de Iniciação Científica são Graduados.**

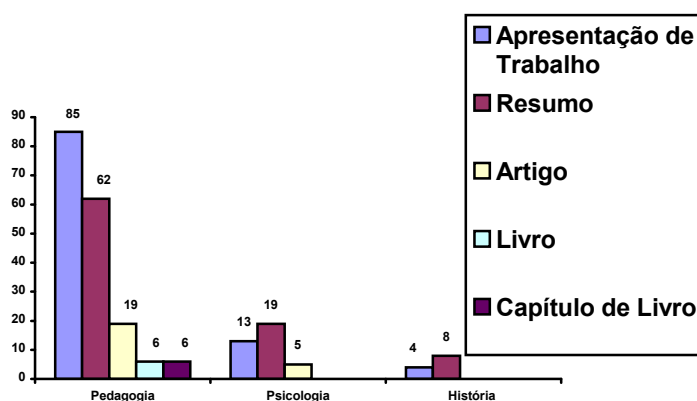


**Fonte:** Currículos Lattes e Informações da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI.

Dentre os Cursos de Ciências Humanas da URI - Campus de Frederico Westphalen, os relacionados na tabela, apresentam maior volume de produção no período compreendido pela pesquisa. O gráfico 02 demonstra, também, que o número de bolsistas de Iniciação Científica é maior no Curso de Pedagogia, o que justifica um maior percentual de produções e publicações. Alguns indicadores parecem favorecer o Curso em questão, por ser um curso mais antigo na Universidade, cujos Mestres iniciaram o processo de pesquisa mais cedo. Há, também, preponderância de professores em tempo integral, o que lhes facilita a pesquisa em Ciências Humanas.

A variedade de produções e publicações pode ser visualizada no gráfico seguinte:

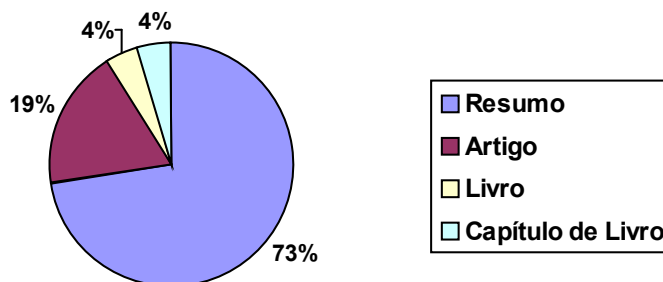
**Gráfico 03: Produção Científica e Tecnológica dos Egressos de Iniciação Científica, por curso:**



Fonte: Currículos Lattes.

Como já mencionado no gráfico 02, os alunos do Curso de Pedagogia desenvolveram mais projetos, por consequência, os bolsistas produziram mais.

**Gráfico 04: Publicações Totais dos Bolsistas Egressos da Iniciação Científica.**



Fonte: Currículos Lattes e Relatórios da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI.

No gráfico acima apresentou-se a variedade de trabalhos produzidos pelos acadêmicos egressos de Iniciação Científica. Observou-se no Currículo Lattes dos alunos, que 50 acadêmicos tiveram oportunidades de apresentação de trabalhos, o que gera desenvoltura e desinibição no acadêmico, proporcionando um espaço favorável ao seu desenvolvimento e produção enquanto bolsista de Iniciação Científica e enquanto futuro profissional.

#### 4 CONCLUSÃO

Em decorrência de modelos educacionais que desmotivam o pensar, construir história própria, buscar alternativas diferenciadas que mudem com o quadro alienante que assola muitas escolas, nas quais a cópia e a reprodução são formas de se adquirir saber, sendo valorizado o mero copiar, com respostas prontas e definidas, a pesquisa torna-se imprescindível.

Neste modelo de educação, o aluno é visto, muitas vezes, como um ser passivo, com poucas chances de construir o seu saber e, ao mesmo tempo, este modelo não permite que o aluno enxergue o mundo através dos próprios olhos com criticidade adquirida na escola, pois esta não entende a necessidade de oferecer a crítica, com medo de ser criticada no futuro.

Conhecimento não é só ensino, instrução, treino, mas, sobretudo, formação da autonomia crítica e criativa do sujeito histórico competente. A aquisição de conhecimento reflete, socialmente, o preparo de cada indivíduo inserido no contexto. Com efeito:

... o primeiro obstáculo a ser superado, não é propriamente a marginalização material (fome, falta de renda, de emprego, de moradia, etc.), mas a política. Porquanto a pobreza política denota frontalmente a inexistência do sujeito histórico capaz de fazer história própria, ou seja, indica que a população ainda é apenas massa de manobra, ou objeto da exploração alheia. Politicamente pobre é quem sequer consegue saber que é pobre, ou seja, não é capaz de formar consciência crítica inicial para saber que é pobre e, sobretudo que

é injustamente pobre. Como massa de manobra aceita que pobreza é algo dado, imposto por Deus, ou falta de sorte, coisa natural e que não dá para mudar. É essencial, pois, descobrir que pobreza é fenômeno tipicamente histórico, causado concretamente, mantido, cultivado pela elite que, assim, se locupleta e mantém o status quo (DEMO, 2003).

Através dos tempos e da decorrência de tanta estagnação não se pode mais admitir, atualmente, o indivíduo neutro e desinteressado. Quem almeja contribuir para a modificação deste quadro precisa estar em constante aperfeiçoamento. O ser racional, capaz de modificar todo e qualquer ambiente de acordo com a sua concepção, precisa se portar como tal.

A partir deste estudo nota-se que a pesquisa, como um questionamento, reconstruído permanente, auxilia este processo de autonomia. Reafirma-se, portanto, que a pesquisa deve ser entendida como a capacidade de elaboração própria, que deve estar presente na atitude diária de todo o pesquisador. O egresso da Iniciação Científica, que adquire uma nova postura ao defrontar-se com a realidade, demonstrando olhar investigativo, torna-se cada vez mais observador.

Ao perceber que sua ação direta interfere nesta realidade, adquire motivação para aprofundar seu conhecimento, porque aprendeu que, para confrontar é necessário munir-se de conhecimento. Entendendo a problemática, critica e expande sua proposta, respeita a opinião do outro, interpondo as concepções. Mesmo no lado profissional, em um ambiente tão competitivo e com uma economia tão volátil, abre, atualmente, caminho para pessoas preparadas, pois os profissionais estão se capacitando cada vez mais e sempre atentos a novas oportunidades.

Em todos os ramos da atividade humana, exigem-se profissionais condizentes com o mundo complexo, ou seja, profissionais que não se restringem aos processos, às rotinas, aos meios, aos métodos vigentes, mas que procuram focalizar objetivos, metas e, principalmente, resultados positivos. Apresenta, também, maior destaque no mercado de trabalho, pois, o profissional que possui autonomia, reconhece a necessidade de constante aperfeiçoamento e possui pensamento próprio. Com as profundas mudanças oriundas da globalização, crescer é

inevitável e necessário, e o profissional precisa estar atento a essas mudanças.

Destaca-se, ainda, neste projeto, o pesquisador como autor e construtor de seu conhecimento, buscando respostas, podendo confirmar que a pesquisa faz parte do cotidiano do aluno e beneficia tanto profissional como academicamente.

Os Programas Stricto-Sensu exigem que o graduando tenha conhecimentos sobre todo o processo de construção e execução do projeto de pesquisa, sendo o egresso da Iniciação Científica um aluno que viveu esta construção, apresenta certas vantagens sobre quem ainda não adquiriu as ferramentas necessárias para entender esse ambiente científico. O universo acadêmico deve clamar por esta nova consciência reflexiva, demonstrando na pesquisa, a base para a produção do conhecimento, elevando, portanto, a capacidade de formar pessoas conscientes de sua responsabilidade perante a sociedade.

Sugere-se que a URI continue implementando as condições objetivas necessárias para o desenvolvimento da Iniciação Científica, evoluindo, também, com mais arrojo para Programas de Pesquisa, base para o Stricto-Sensu.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro; NETO, Elydio dos Santos, SILVA, Paulo Bessa. **Tratando da indissociabilidade:** ensino, pesquisa e extensão. São Bernardo do Campo – SP: UMESP, 2002.

BOLSISTA 1. Depoimento (Maio 2007). Entrevista à Miriam Deise Keske Marazini. Frederico Westphalen – URI, 2007. Pesquisa concedida para o Projeto “Impacto Socioeducacional da Iniciação Científica na Vida Profissional dos Egressos da Graduação da URI.

BOLSISTA 2. Depoimento (Maio 2007). Entrevista à Miriam Deise Keske Marazini. Frederico Westphalen – URI, 2007. Pesquisa concedida para o Projeto “Impacto Socioeducacional da Iniciação Científica na Vida Profissional dos Egressos da Graduação da URI.



BOLSISTA 3. Depoimento (Maio 2007). Entrevista à Miriam Deise Keske Marazini. Frederico Westphalen – URI, 2007. Pesquisa concedida para o Projeto “Impacto Socioeducacional da Iniciação Científica na Vida Profissional dos Egressos da Graduação da URI.

BOLSISTA 4. Depoimento (Maio 2007). Entrevista à Miriam Deise Keske Marazini. Frederico Westphalen – URI, 2007. Pesquisa concedida para o Projeto “Impacto Socioeducacional da Iniciação Científica na Vida Profissional dos Egressos da Graduação da URI.

BOLSISTA 5. Depoimento (Maio 2007). Entrevista à Miriam Deise Keske Marazini. Frederico Westphalen – URI, 2007. Pesquisa concedida para o Projeto “Impacto Socioeducacional da Iniciação Científica na Vida Profissional dos Egressos da Graduação da URI.

BOLSISTA 6. Depoimento (Maio 2007). Entrevista à Miriam Deise Keske Marazini. Frederico Westphalen – URI, 2007. Pesquisa concedida para o Projeto “Impacto Socioeducacional da Iniciação Científica na Vida Profissional dos Egressos da Graduação da URI.

BOLSISTA 7. Depoimento. (Maio 2007). Entrevista à Miriam Deise Keske Marazini. Frederico Westphalen – URI, 2007. Pesquisa concedida para o Projeto “Impacto Socioeducacional da Iniciação Científica na Vida Profissional dos Egressos da Graduação da URI.

BOLSISTA 8. Depoimento (Maio 2007). Entrevista à Miriam Deise Keske Marazini. Frederico Westphalen – URI, 2007. Pesquisa concedida para o Projeto “Impacto Socioeducacional da Iniciação Científica na Vida Profissional dos Egressos da Graduação da URI.

COSTA, Marisa Vorraber. et. al. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: Aportes Metodológicos**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Papyrus Educação).

ENRICONE, Delcia. **Os desafios da pesquisa**. Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 1996.

FRONER, Emanuele; SUDBRACK, Edite Maria; SILVA, Mara Marisa. **Pesquisa e produção: Dilemas para consolidação de uma Universidade**. Frederico Westphalen: URI, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Docência em Formação).

REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS. Frederico Westphalen: URI – Campus de Frederico Westphalen, 2006.

REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS. Frederico Westphalen: URI – Campus de Frederico Westphalen, 2005.

REVISTA PEDAGOGIA EM QUESTÃO. Frederico Westphalen: URI – Campus de Frederico Westphalen, 2004.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. **Por que investir em pesquisa qualitativa?** v. 8, n. 197, Brasília: 2000, p. 109- 115.

SALOMÃO, Luciana Cauhi; LOPES, Marta Putini. **Investigação e pesquisa: Compromisso Social da Universidade**. Disponível em: <http://www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educacao/revista/vol01/03/luciana.htm>. Acesso em: 26 de junho de 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 3. ed.- São Paulo: Cortez, 1997.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO, 4.,  
EDUCAÇÃO. 1998, Frederico Westphalen. **Anais**. Frederico  
Westphalen: URI – Campus de Frederico Westphalen, 1998.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO, 3.,  
1995-1996. Frederico Westphalen. **Anais**. Frederico Westphalen: URI  
– Campus de Frederico Westphalen, 1995-1996.

SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA,  
5., 1999, Santo Ângelo. **Anais**. Santo Ângelo : URI – Campus de  
Santo Ângelo, 1999.

SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA,  
11., 2005. Erechim. **Anais**. Erechim: URI – Campus de Erechim, 2005.

SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA,  
5., 2004. Frederico Westphalen. **Anais**. Frederico Westphalen: URI –  
Campus de Frederico Westphalen, 2004.

SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA,  
7., 2001. Erechim. **Anais** . Erechim: URI – Campus de Erechim, 2001.

SILVA, Jéferson Idefonso. **O Espaço da Pesquisa na Comunicação  
e Apropriação do Conhecimento**. Uberlândia: Ícone, v. 6, n. 1, p.61  
– 66, 2000.

SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 5., 2006, Frederico  
Westphalen. **Anais**. Frederico Westphalen: URI – Campus de Frederico  
Westphalen, 2006.

SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2004, Frederico  
Westphalen. **Anais**. Frederico Westphalen: URI – Campus de Frederico  
Westphalen, 2004.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO  
URUGUAI E DAS MISSÕES **Relatório**. Erechim, 1995.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO  
URUGUAI E DAS MISSÕES. **Relatório.** Erechim, 1998.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO  
URUGUAI E DAS MISSÕES. **Relatório.** Erechim, 2000.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO  
URUGUAI E DAS MISSÕES. **Relatório.** Erechim, 2001.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO  
URUGUAI E DAS MISSÕES. **Relatório.** Erechim, 2002.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO  
URUGUAI E DAS MISSÕES. **Relatório.** Erechim, 2003.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO  
URUGUAI E DAS MISSÕES. **Relatório.** Erechim, 2004.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO  
URUGUAI E DAS MISSÕES. **Relatório.** Erechim, 2005.

## REGULAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO: POSSIBILIDADES NO COTIDIANO DO GESTOR ESCOLAR

SUDBRACK, Edite Maria<sup>1</sup>  
STIVAL, Lidiane Teresinha<sup>2</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

A temática das Políticas Educacionais revela-se importante no sentido de avaliar determinada política educativa em execução. No caso, o preceito de autonomia e da descentralização presentes na legislação, chocam-se com a regulação operada pelas políticas educacionais no nível macro. As reformas educativas da última década, como sabemos, apoiam-se num marco distintivo, que é a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990. Esta proposta tem servido como um divisor de águas no planejamento e execução de políticas de educação básica no Brasil e em nível Mundial, sob a coordenação geral da UNESCO.

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas. Doutora em Educação. URI – Campus de Frederico Westphalen/RS. sudbrack@fw.uri.br

<sup>2</sup> Bolsista PIBIC/CNPq. lidianestival@bol.com.br

As reformas educacionais dos anos 90 elegem a escola como núcleo de gestão, encarregada de projetar metas, traçando seus próprios objetivos em consonância com o seu projeto pedagógico.

A reivindicação por maior autonomia para as escolas tem sido respondida pelo Estado com a possibilidade da descentralização administrativa e financeira. Com a descentralização, o Estado possibilita que cada escola tome as decisões que lhe cabem, responsabilizando-se por tais ações. A autonomia pedagógica, compreendida como a liberdade de cada escola construir o seu projeto pedagógico, tem caráter limitado já que, em muitos casos, tais projetos são elaborados de acordo com critérios específicos, definidos, previamente, pelos órgãos centrais e garantidos pelos processos de avaliação, exercitando, portanto, seu caráter regulador.

A Gestão da Educação Escolar no Brasil, está à mercê de um grande número de leis e outras normatizações provindas da área Federal, da área Estadual e da Municipal. Esse sistema legal se afirma desde diretrizes curriculares até financiamento e fontes de recursos. Todo o profissional da educação, que esteja comprometido com seu fazer pedagógico e político, não pode deixar que o conhecimento de tais instrumentos normativos seja apenas competência de quem exerce funções administrativas, haja vista o preceito da LDB que exige de todos a participação no processo de gestão.

Esta pesquisa, portanto, buscou analisar os processos de regulação operados na gestão dos sistemas escolares, na contraface da descentralização e da autonomia propugnadas pela legislação e pelas políticas educacionais. Buscou, também, analisar as evidências que apontam para os processos regulatórios operados na gestão dos sistemas escolares, bem como conceituar os processos de descentralização e autonomia, buscando analisar as possibilidades de desenvolver mecanismos de resistência através das emancipações e/ou contrarregulação.

## **2 A POLÍTICA EDUCACIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA**

É recente a ótica de análise da política educacional como política pública. Este enfoque poderá ampliar a reflexão sobre a educação,

situando-a no contexto de atuação do Estado em face de políticas públicas que se destinam às outras áreas sociais. Encarar a educação como uma das políticas públicas significa analisá-la no conjunto das intervenções do Estado na área social, abordando os objetivos políticos, as formas de distribuição de recursos e as relações com os sujeitos que dão sustentação a determinados projetos políticos. (AZEVEDO, 1997).

O sistema educacional é responsável tanto pela criação de condições profissionais, para que os sujeitos se predisponham a inserir-se na força de trabalho, como pela socialização dos jovens e pela regulação de sua entrada no mercado de trabalho. Analisar as políticas públicas para a educação pública e privada significa, numa perspectiva teórica, entender o Estado brasileiro e o processo histórico de sua formação, cuja matriz parece assentar-se numa feição patrimonialista (FAORO, 1975; VIANA, 1978), o que impediu, por vezes, a distinção entre o público e o privado. Mais recentemente, com a democratização da sociedade brasileira, impõe-se o papel dos movimentos sociais que reivindicam medidas de alcance social.

As políticas educacionais atuais parecem exercidas na contracorrente da afirmação da cidadania e da construção de um espaço público, constatando-se a ausência de discussão das prioridades educacionais pela sociedade civil e pelos interlocutores qualificados: educadores, dirigentes municipais e movimentos sociais. A política educacional é um exemplo de política pública, não esquecendo que a escola, e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam a política e o planejamento educacional de nível micro, através de projetos ou modelos educativos que se tenta pôr em ação.

É nesta perspectiva que se pode pensar o campo educacional com suas lutas, reivindicações e conflitos. A questão da educação pode ser analisada por este direcionamento, como uma trajetória de luta por direitos ou por reivindicações de privilégios e exigências dos diversos atores sociais. A Política Educacional precisa ser entendida como parte de uma totalidade maior, vale dizer, há que pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global, com o projeto de sociedade que se tem e que se realiza por meio da ação do Estado e de seus protagonistas.

## **2.1 As repercussões das reformas educacionais: autonomia e descentralização**

Ao situar as reformas em curso nas políticas educativas, há que presentificar seus elementos de regulação social no âmbito da referida formação e da própria escolarização. As práticas de reforma não são somente as práticas imediatamente disponíveis, mas uma composição que transcende as linhas das pessoas, em particular, e dos eventos, enquanto eles interagem ao longo do tempo. Vale dizer que:

O estudo da reforma escolar pode ser comparado a um fino tecido de muitos fios. A sua resistência não reside no fato de algumas fibras ocuparem todo o seu comprimento, mas nas relações sobrepostas, entrelaçadas como os vários fios (SUDBRACK, 2002, apud POPKEWITZ, 1997, p. 235).

Falar em reformas educativas implica considerar uma variedade de iniciativas que visam a alterações no alcance e na natureza da educação escolar, passando por mudanças nos conteúdos, currículos, entre outros, tipificando uma reforma global em que objetivos devem ser atingidos, coerentemente, renovando as instituições educativas. Parece que:

A reforma é concebida e desenvolvida segundo um modelo normativo-dedutivo, fundado numa concepção determinista da mudança, conduzida no topo para a base do sistema, com o reforço dos dispositivos de planejamento e legitimada politicamente por um discurso “modernizador”, tendo em vista assegurar a integração plena (BARROSO, 1988, p. 122).

Entre as propostas de reforma educacional, insere-se a questão da autonomia. As reivindicações por maior autonomia para as escolas têm sido respondidas pelo Estado com a possibilidade da descentralização administrativa e financeira. Com a descentralização, o Estado possibilita que cada escola tome suas próprias decisões, tendo a interferência minimizada de outros órgãos em suas ações. A autonomia pedagógica, compreendida como a liberdade de cada escola construir



o seu projeto pedagógico, tem caráter limitado já que, em muitos casos, tais projetos são elaborados de acordo com critérios de produtividade, definidos, previamente, pelos órgãos centrais e garantidos pelos processos de avaliação.

Segundo Martins (2001), observa-se que a defesa da descentralização dos sistemas de ensino passa a ser vista como a outorga da autonomia à própria unidade escolar. De modo geral, o conceito de autonomia utilizado, pragmaticamente, às vezes como sinônimo de descentralização e desconcentração e, outras vezes como etapa subsequente de processos descentralizadores, perde o significado proclamado nas orientações internacionais ou, em outras palavras, reduz-se o alcance de diretrizes que fundamentam as reformas do ensino, a partir dos anos 90.

Ao focar as unidades escolares identifica-se que, para alguns, as reformas educacionais são processos que fazem parte da educação e que possuem como objetivo melhorá-la, proporcionando ao corpo docente e discente da escola, maior qualidade em sua formação, possibilitando a interação, a valorização e a qualificação do trabalho. Para outros, as reformas são apenas criações teóricas, somente idealizadas por alguns setores da sociedade, não sendo postas em prática nos sistemas de ensino, ficando restritas ao planejamento, não realizando, portanto, as metas propostas. O estudo da reforma inclui múltiplos eventos, nos quais as pessoas agem com um propósito, visando a alcançar fins específicos. Embora se reconheça que o resultado final dessas ações possa não atingir as consequências pretendidas é válido destacar que, na maioria das vezes, os objetivos não são alcançados porque os interesses dos grupos sociais não são os mesmos, podendo haver controvérsia nos projetos, ocasionada não por questões técnicas ou programáticas, mas sim por razões políticas:

Quando uma reforma falha é geralmente porque alguns grupos ou coligações influentes vêem a implementação dessa reforma como, sendo adversa aos seus principais interesses econômicos e políticos (BOCK; ARTHUR, 1998, p. 313).

O debate atual sobre a descentralização no Brasil, como tem sido em outros países, orbita ao redor de “argumentos em favor da descentralização administrativa”, os quais têm origem em alegações de eficiência dos mercados livres e na defesa da privatização enquanto instrumento de política pública”. (PLANK, 2001). Segundo Oliveira (1997), a descentralização pode representar a possibilidade de aumentar a participação não de todos, mas de determinados grupos privilegiados. Igualmente, permite deslocar o poder do governo central para governos subnacionais, garantindo a hegemonia dos grupos que o controlam. Pode ocorrer, ainda, que alguns grupos interessados em manter seu espaço no governo enfatizem a descentralização como forma de enfraquecimento do poder de outros grupos, também ligados a governos. (SUDBRACK, 2002). O grande desafio da descentralização é buscar construir uma educação na qual os três níveis governamentais atuem de forma integrada, com o objetivo de concretizar uma escola pública destinada a todos os cidadãos brasileiros. O município, como parte integrante de um sistema mais amplo de educação, no âmbito das lutas políticas em prol da educação das classes populares, tem papel de destaque. O grande desafio parece remeter para a construção de um sistema educacional, no qual o regime de colaboração entre as esferas de governo concretize uma escola de qualidade para todos. Este entendimento, tão necessário, revela-se complexo na implementação, haja vista a débil tradição federativa do país. (LUCE, 1998).

Contreras (1999) retrata que, sob a aparência de descentralização/ autonomia, transferem-se responsabilidades do poder público à sociedade e aos cidadãos. Com efeito, a análise das reformas em curso, prega a autonomia o que significa, por vezes, reduzir a aplicação de recursos do governo central, transferindo responsabilidade aos governos subnacionais, à sociedade como um todo e aos próprios profissionais. O que se pode concluir após o contingente de reformas da última década, aponta para o fato de que a descentralização mais reduziu a aplicação de recursos do governo central em educação, do que possibilitou a ampliação da esfera democrática. De igual forma, a descentralização da educação, sem o suporte técnico e financeiro, não possibilita avançar na qualidade da oferta educativa. Neste sentido, as experiências descentralizadoras, via financiamento, podem aumentar a desigualdade

social e a exclusão, especialmente em algumas regiões do Brasil (SUDBRACK, 2002).

Pode-se considerar que o trabalho educacional, por sua natureza, demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada de todos os segmentos da escola. É através da participação competente que se chega à construção da autonomia de cada indivíduo e de cada sistema educacional. Conforme ilustra o autor a seguir: A gestão participativa na escola, implementada por gestores competentes, proativos e comprometidos com os interesses das comunidades escolar e local tem efeito positivo sobre o processo de ensino aprendizagem (LUCK, 2006, p. 42).

Pode-se afirmar que existe uma autonomia relativa nos sistemas de ensino, estando ligada com a descentralização das funções, com a construção do Projeto Político - Pedagógico (PPP), com as eleições dos próprios gestores das escolas, com a autonomia para decidirem quem irá fazer parte da equipe, traçando seus próprios objetivos. Os gestores de ensino de cada escola, juntamente com seu coletivo, têm critérios para decidirem o que é melhor para o seu estabelecimento de ensino, pois ninguém melhor que os próprios gestores, pelo conhecimento que possuem da realidade social de seus alunos, para desenvolver uma educação que vise à sua formação integral.

## **2.2 Emancipação ou regulação na gestão escolar**

Para Adorno (1995), a educação está vinculada, necessariamente, à emancipação, com o objetivo da busca pela excelência. Entendendo a emancipação como conscientização, racionalidade, Adorno não nega o momento de adaptação inerente a esse processo, antes aponta para esta ambigüidade, ponto crucial da educação emancipatória e da construção da experiência formativa. Porém, a constatação dessa ambigüidade não deve ser paralisadora, na medida em que a tarefa reservada à família, à escola, à universidade, num momento de conformismo onipresente, é a de fortalecer a resistência. Assim: A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência (ADORNO, 1995, p. 143-144).

Adorno (Id.) pontua que a emancipação ocorre através da educação, com fundamentação na filosofia da educação, sendo esta um campo fundamental e necessário para a formação, visto que, somente pela reflexão filosófica, é possível resgatar a capacidade de pensamento crítico sobre os problemas educacionais. A emancipação, também, acontece através da qualidade da educação, da possibilidade de levar cada um a “aprender por intermédio da motivação”, convertendo-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação. A emancipação desenvolve-se por intermédio de um saber libertador que proporciona uma visão ética de pensamento, no qual a educação esteja voltada para o esclarecimento, libertando o pensamento de cada indivíduo. Tal processo é histórico e de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo. Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto. (DEMO, 1988).

A emancipação não é atitude isolada, porque nada em sociedade é espontâneo estritamente. Precisa ser motivada, mas não pode ser conduzida. O filho não se emancipa sem os pais, mas estes precisam assumir uma postura instrumental de motivação. Não há como emancipar alguém, se esse alguém não assumir o comando do processo. Emancipar é emancipar-se. Muitas vezes, usa-se o termo de libertação para indicar esse fenômeno, acentuando-se que liberdade é criação de quem a concebe e pratica. Ou seja, “não se pode fazer alguém livre propriamente, se esse alguém não se libertar a si mesmo”. (DEMO, 1999, p. 98)

A regulação, em sua face necessária, tem o objetivo de consagrar a intervenção do Estado referente à condução das políticas públicas. Pode ser vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroação (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificarem as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um Estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordem coerente a um ou a vários de seus órgãos executores. (BARROSO, 2005). A ocorrência do termo regulação aparece, por outro lado, associada ao debate sobre a reforma da administração do Estado na educação e sua modernização.

A regulação emerge, por vezes, como um efeito de moda, com o fim de reforçar a imagem de um Estado menos prescritivo e regulamentador e de uma “nova administração” pública que substitui um controle direto sobre os processos, com influência nos resultados.

A ação descentralizadora não significa que o Estado se retira, totalmente, de suas obrigações com a educação. Ele se adapta a um novo papel de regulador e avaliador, que define as orientações e os objetivos a atingir, montando um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram atingidos ou não. O Estado transfere suas funções para os gestores locais para que assumam seus sistemas de ensino, com as incumbências e responsabilidades que lhes são pertinentes.

Cumprir registrar que a regulação das políticas educacionais interfere na organização de todo o sistema escolar, passando por todas as mediações até a escola. Percebe-se que os sistemas de ensino também contribuem para a regulação do ensino, quer como agências formadoras de força de trabalho, como disciplinadoras da população e, por medo de desafiar o poder maior, acabam aceitando as condições impostas. Confirma-se a lógica presente nas ações e medidas destinadas à educação: centralização na formulação das políticas e no controle sobre os resultados e descentralização na execução.

### **3 CONCLUSÃO**

Ao dar cabo deste estudo, pode-se afirmar que as políticas públicas da educação, viabilizadas pelas reformas educacionais, são propostas com o objetivo de regular os sistemas sob a aparência de qualificar a educação, embora nem sempre alcancem este propósito. Foi notável perceber que a descentralização tem se apresentado como um elemento que pode contribuir para aumentar a participação da população e dos governos locais, nos processos decisórios em relação à educação, conduzindo seu próprio destino.

É importante destacar, porém, que o Estado, ao repassar atribuições aos sistemas e à sociedade, faz com que as escolas pareçam livres na maioria das decisões. Segundo o Gestor C: “A escola não pode ser absolutamente autônoma, porque não conta com receitas

próprias capazes de sustentar a condição de autonomia plena. A instituição escolar, principal componente do sistema educacional brasileiro, não pode ficar longe, esquecida, ignorada por aqueles que decidem o destino dos recursos públicos, sem meios materiais suficientes para desempenhar sua importante missão: Educar”. A descentralização deve conduzir para a democracia, assegurando à população, possibilidades de participação no processo decisório, com o envolvimento coletivo de setores sociais organizados. A descentralização também pode ser atestada nas instâncias de transferência de poder. Na área da educação implica a transferência de poder da União para os Estados e/ou Municípios, mas nem sempre implica em autonomia decisória.

Para Barroso (2005), a regulação consiste em um modo de controle dos sistemas educativos, com a função, também, de assegurar o equilíbrio, a coerência e, ainda, a transformação desse mesmo sistema e o reajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras.

Na perspectiva de uma educação emancipatória, Rui Canário (2002, p. 150) ilustra, “há que pensar a escola a partir de um projeto de sociedade”, para isso, precisamos aprender a pensar ao contrário do que a economia de mercado recomenda, ou seja, pensar a partir não dos meios disponíveis, mas das finalidades a atingir, “problematizando o futuro”. Com efeito, a educação é portadora de valores não quantificáveis, tais como os princípios de ética, política e morais. Estes princípios devem conter a universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares. A escola deve ser sábia para educar, permitindo a emancipação pelo saber; séria para integrar as crianças e os jovens na vida social, por meio da partilha de uma cultura comum e justa, participando na função social de distribuição de competências. (MARTINS, 2006).

O grande desafio que cabe a todos é acreditar na necessidade de promover, coletivamente, um serviço público que garanta o pleno direito à educação e o acesso a uma cultura comum, para todas as crianças e jovens, em condições de equidade, de igualdade de oportunidades e de justiça social.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, W, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AZEVEDO, Janete. M. **A Educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BARROSO, João. **Gestão democrática da educação: Desafios Contemporâneos**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

CONTRERAS. **Autonomia por decreto? Paradoxas en la redefinición del trabajo del profesorado**. Barcelona: Universidade, 1999.

DEMO, Pedro. **Aprendendo a aprender com o professor: análise de experiências recentes**. Curitiba: Base, 1999.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: USP, 1975.

LUCE, M.B. **O fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério no Rio Grande do Sul – Acompanhamento do impacto**. Porto Alegre/UFGRS. Projeto de Pesquisa. Jul. 1998, p.44.

LUCK, Heloísa. **A Gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série Cadernos de Gestão.

MARTINS, Ângela. M. **A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura**. Disponível em: [www.hottopos.com/vidatur20/eliie.htm](http://www.hottopos.com/vidatur20/eliie.htm). Acesso em: 17 set. 2006.

OLIVEIRA, Dalila, A. **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

PLANK, D. N. **Política educacional no brasil** – caminhos para a salvação pública. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POPKEWITZ, Thomas, S. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SUDBRACK, Edite M. **Mapas da formação docente na década de 90**: espaços de regulação social e emancipações possíveis. Tese de Doutorado, 217 f. Porto Alegre: UFRGS (Universidade do Rio Grande do Sul), 2002.



# 3

---

## A INFORMÁTICA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO DE QUÍMICA: UM PANORAMA DA REALIDADE ATUAL

GROTTO, Eliane Maria Balcevicz<sup>1</sup>

ROSA, Marcelo Prado Amaral<sup>2</sup>

### 1 CONSIDERAÇÃO INICIAL

Os recursos tecnológicos de comunicação e informação têm se desenvolvido e se diversificado rapidamente. Eles estão presentes na vida cotidiana de todos os cidadãos. Embora seja possível ensinar e aprender sem eles, as escolas necessitam acompanhar os avanços tecnológicos, pela enorme influência que as mesmas, especialmente a computação, têm exercido atualmente nas diferentes esferas.

O uso do computador, como ferramenta de apoio no processo de ensino-aprendizagem, deve ser administrado com cuidado para que seja coerente com as reais necessidades do projeto pedagógico da escola

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas. URI - Campus de Frederico Westphalen. grotto@fw.uri.br

<sup>2</sup> Professor CEFET – São Vicente do Sul/RS - marcelo.pradorosa@yahoo.com

e mantenha-se focalizado nos objetivos educacionais (SOARES et al., 2000; FERNANDES et al., 1996). Nesse contexto, vêm sendo criados programas para serem utilizados como material de apoio para aulas. Paralelamente, grandes investimentos têm sido feitos visando à introdução da informática nas escolas públicas paulistas. Porém, ainda se nota um distanciamento indesejável entre as propostas dessas políticas educacionais e a realidade de sua implementação na sala de aula, pelos professores da rede.

Em certas áreas, como a Química, a prática pedagógica pode ser favorecida pela experimentação como ferramenta instrucional. A aprendizagem de muitos conceitos químicos é favorecida quando ocorre abordagem experimental. Esse aspecto deve ser aproveitado como agente facilitador da interação professor-aluno, embora represente dificuldades de ordem material que tornam a experimentação proibitiva em escolas com poucos recursos. É importante avaliar como a utilização do computador pode contribuir no processo educacional já que, na tentativa de contextualizar a teoria e a prática no ensino de Química, a utilização de recursos computacionais nas aulas pode representar uma alternativa viável. Um tipo de programa de informática que pode ser usado com fins didáticos é representado pelos programas de simulação que permitem destacar aspectos específicos do conteúdo abordado e orientar a tomada de decisões em experimentos, situação que favorece muito a compreensão dos conceitos químicos.

## **2 CONTEXTUALIZANDO OS ESTUDOS**

O conhecimento químico permite ao aluno-cidadão uma visão de mundo mais articulada e menos fragmentada. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao considerar o Ensino Médio como parte integrante da Educação Básica, atribui a esse nível de ensino uma proposta de “equipar o cidadão para a vida e para o trabalho”, exigindo para tal “um aprendizado ativo e participativo”, como aborda Menezes (2004, p. 22). A interação do aluno com um conhecimento essencialmente acadêmico, onde apenas privilegia-se a transmissão de informações e memorização, acaba por afastar de seu real propósito o Ensino Médio e, por conseguinte, o ensino de Química. Santos e

Schnetzler (1996, p. 33) apontam que “ensinar para a cidadania significa adotar uma nova maneira de encarar a educação”, em que alterações são necessárias quanto a conteúdo, ao processo de ensino e aprendizagem e à avaliação.

O ensino atual, com grande número de conteúdos para serem trabalhados e, em muitas situações, com excessivo detalhamento, deixa de considerar a participação do aluno no processo de construção do conhecimento, o que impede uma visão mais ampla desse conhecimento, que possibilitaria uma melhor compreensão do mundo físico e construção da cidadania.

Silva (2000, p. 65) ressalta que a “Ciência Química possui características que lhe são peculiares e as pessoas que não têm acesso a esse conhecimento terão sua visão de mundo mais restrita, pois seu pensamento não está organizado quimicamente”. Segundo proposta das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ (2002, p. 93), o ensino de Química pode ser organizado em “temas estruturadores” que permitem o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos de forma articulada, em torno de um eixo central com objetos de estudo, conceitos, linguagens, habilidades e procedimentos próprios. Trabalhando as transformações químicas como foco do estudo, são sugeridos nove temas estruturadores, que facilitam ao aluno a leitura do mundo, sendo um instrumento a mais para o exercício da cidadania.

O ensino de Química não pode estar maquiado com traços de modernidade e, essencialmente, a sua abordagem continuar sendo a mesma da prática utilizada em muitas salas de aula, onde não se considera a realidade vivida pelos alunos e professores. Essa prática torna o acúmulo de informações emergente em relação a um real papel de formar cidadãos mais conscientes e que possam participar de um mundo que está em constante transformação.

Silva (2003, p. 26), nesse sentido, reforça a predominância de um “verbalismo teórico/conceitual” que não se encontra vinculado às vivências dos alunos, reproduzindo conceitos desconectados de questões do ser humano, da tecnologia e do ambiente. Chassot (1990, p. 32) destaca que, para “educar através da Química”, não se pode desconsiderar o aperfeiçoamento de um frentista de posto de

combustível, de um operário que atua em uma cervejaria ou de um soldador.

A contextualização do conhecimento, segundo Santomé (1998, p. 27) é um ponto relevante no processo de ensino e aprendizagem, pois a “integração de campos de conhecimento e experiência” facilita a compreensão mais reflexiva e crítica da realidade.

Schnetzler e Aragão (1995, p. 31) tratam da forma como a linguagem é utilizada nas aulas de Química, onde o aluno busca atribuir significado para conceitos que não são normalmente “experenciados” por ele. Nesse sentido, é importante que o professor esteja explicitando os significados das palavras que utiliza em sua fala e, dessa forma, os alunos possam expressar o significado que previamente possuem sobre aquele conceito. Num espaço de debate e discussões, tais significados podem ser consensualizados.

De acordo com a proposta do PCN+ (2002, p. 108), há que se contemplar ações didáticas e pedagógicas variadas, desde as mais simples, como a disposição física da sala de aula, até outras que envolvam toda a comunidade escolar, para que a interatividade entre professores e alunos seja incentivada. Com ela, estabelece-se um espaço de promoção de debates, que contribui na construção do conhecimento.

As atividades experimentais, dentre as diferentes estratégias de ensino, têm papel fundamental para aproximar o aluno do processo de construção da Ciência. Não há necessidade de que se disponha de sofisticados laboratórios e aparelhagem, para que o professor integre à sua prática esse recurso. Isso pode ser alcançado com materiais do cotidiano dos alunos. Importante que não se tornem mera manipulação de vidrarias e aparelhos, mas que haja discussão do experimento, dos resultados obtidos e questões a ele associadas. Giordan (1999, p. 46) destaca que a experimentação, aberta a erros e acertos, “mantém o aluno comprometido com sua aprendizagem”, pois ele toma parte diretamente das estratégias que são empregadas para resolver determinada problemática.

A utilização do computador apresenta-se, também, como estratégia importante para o ensino de Química. As simulações computacionais, de acordo com Giordan (1999, p. 49), quando “orquestradamente articuladas com atividades de ensino, tornam-se um

instrumento de mediação entre o sujeito, seu mundo e o conhecimento científico”. Papert (1994, p. 55) aponta que a “utilização de meios técnicos pode eliminar a natureza técnica da aprendizagem na escola”. Para Lévy (2001, p. 8), a real integração da informática à escola pressupõe que práticas baseadas unicamente no falar/ditar dos professores e na escrita manuscrita dos alunos, sejam abandonadas. Nesse sentido, Moran (2000, p. 62-63) destaca que o ensino valendo-se de novas mídias pode trazer apenas um “verniz de modernidade”, se não forem alterados os paradigmas presentes no ensino que mantêm professores e alunos distanciados. Almeida (2002, p. 17) destaca que, para a seleção do software adequado, exige-se “conhecer a intenção da atividade e respectivas estratégias”, além de “dominar os softwares disponíveis”.

Para que a implantação da informática na escola seja uma realidade, a formação dos professores é fundamental. Nesse sentido, Valente (1997, p. 8) indica que, muitas vezes, a realidade pedagógica e física, na qual o professor vive, é mantida independente nos cursos de formação. Isso faz com que o professor ao retornar para a escola, após frequentar determinados cursos de formação continuada, encontre obstáculos que não foram previstos ou considerados na idealização proposta em tais cursos. Há também que se considerar que o professor necessita de um espaço de estudo e de aplicação das informações apreendidas nos cursos. Freire (1992, p. 59) a respeito da importância de grupo, aponta que, quando as pessoas se reúnem em torno de um objetivo comum, a convivência com os limites de todos os participantes estabelece um processo de construção da vida e do conhecimento.

O trabalho com softwares educacionais reforça a importância do professor na integração desses ao processo educacional. A avaliação dos softwares para utilização com os alunos, bem como os caminhos e propostas mais adequados para o uso da Internet, demandam um professor que consiga, nesse ambiente desafiador, estabelecer uma real interação entre ele, os alunos e o computador.

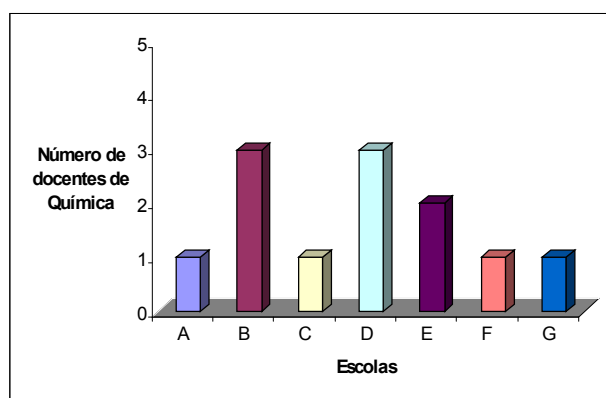
Para que o professor tenha condições de praticar um ensino de qualidade, frente a essas mudanças trazidas pela tecnologia, o desafio é conviver com realidades diferentes, que vão desde alunos com conhecimentos avançados sobre informática até aqueles que estão em

um universo de completa exclusão desse mundo digital. Apesar desse desafio de acompanhar as experiências de uns e garantir o acesso de outros às tecnologias, o professor não pode deixar de lado a necessidade de proporcionar um acesso democrático a esse universo.

### **3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DA REALIDADE ATUAL QUANTO A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA**

Participaram da pesquisa escolas públicas dos municípios da região do Alto Médio Uruguai.

**Gráfico 01 – Número de docentes de Química disponíveis em cada escola.**



Ao total foram analisadas sete escolas públicas de Ensino Médio da região do Alto Médio Uruguai, sendo 85,71% escolas estaduais e 14,29% escola federal. O número total de docentes na área Química foram doze sujeitos. Dos docentes de Química entrevistados, 60% atuam há mais de cinco anos na docência e 100% não utilizam o computador e/ou seus recursos em suas práticas pedagógicas.

Quanto à infra-estrutura, todas as escolas, apresentam laboratórios de informática, variando apenas o número de microcomputadores disponíveis. Em todas as escolas analisadas, os computadores utilizados são do tipo Desktop, monitor colorido, teclado e mouse para a entrada

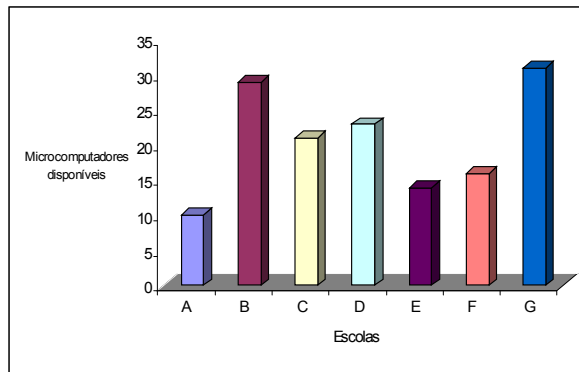
de dados. Com relação à conexão com a rede mundial de computadores, apenas a escola “F”, não apresenta conexão com a rede.

As escolas do município de “C”, “D” e “G” contam com suporte técnico na área de informática. Nos demais municípios, são os professores das disciplinas que ficam responsáveis pelo cuidado com o laboratório de informática, nos momentos em que solicitam as dependências desse ambiente.

Concordando com Santos (2005), como qualquer outra escola, a escola pública deve formar cidadãos, possibilitando-lhes competir em igualdade com qualquer cidadão, caso contrário, não estará cumprindo seu papel na sociedade.

Os laboratórios de informática observados apresentam uma variação de microcomputadores disponíveis. Conforme demonstrado na figura 2.

**Gráfico 02 – número de microcomputadores disponíveis em cada escola.**



A Escola “A” possui cerca de dez máquinas em funcionamento, sendo a escola que apresentou menor número de computadores disponíveis em relação às outras escolas participantes da pesquisa. Por outro lado, as Escolas “B” e “G” são as instituições de educação de melhor estrutura física, com cerca de trinta computadores disponíveis em uma delas. As demais instituições ficaram dentro desse parâmetro, ou seja de dez a trinta máquinas conforme abordado na literatura. Observou-se um crescente planejamento por parte das direções das

escolas, para melhorias das salas de informática, através da busca de proventos não só dependente do governo (estadual ou federal), mas também, projetos envolvendo a comunidade.

Com relação ao número de alunos por computador, constatou-se a possibilidade do uso, de dois a três alunos por máquina, sendo esse resultado o mesmo encontrado por Rocha, Casarotto & Sznelwar (2003), em artigo intitulado "Uso de computador e ergonomia: um estudo sobre as escolas de ensino fundamental e médio de São Paulo". As exceções foram as escola "B" e "G", que quando feita a utilização dos computadores é de forma individualizada, o que foi caracterizado como rotineiro por Bergqvist et al. (1997), em estudo realizado na cidade de Estocolmo (Suécia).

No que se refere a conexão com a rede mundial de computadores, requisito essencial para o trabalho com ambientes virtuais de aprendizagem *on-line*, apenas a escola "F" não apresenta conexão com a *Internet*. A referida escola escola possuía conexão com a rede, mas por problemas financeiros e indisciplina de alunos no laboratório de informática, optou-se pelo cancelamento por tempo indefinido dessa tecnologia. As demais escolas estão conectadas à rede mundial de computadores, divergindo a forma de conexão. As escolas "C" e "D" estão conectadas à *Internet*, através do programa federal GESAC. As escolas dos outros municípios possuem conexão a rádio de provedores particulares.

Quanto ao suporte técnico nos laboratórios de informática, apenas as escolas "C", "D" e "G" contam com profissional da área de informática. Nas restantes, os professores que solicitam o laboratório de informática para aulas práticas, são os responsáveis pela instalação de *softwares*, cuidados com as máquinas, etc.

Nenhum dos docentes de Química entrevistados utiliza os recursos informáticos em suas práticas pedagógicas. Existe uma gama de possibilidades em base de dados ou sítios de acesso livre, citados por Ferreira em trabalho intitulado *As tecnologias interativas no ensino*, no tópico "Química na *Internet*". Apenas a professora da escola "G" encaminha atividades de pesquisa na *Internet*. Os docentes devem enfatizar os aspectos pedagógicos dos ambientes no processo de ensino-aprendizagem (GROTTO, 2004).



Rocha, Casarotto & Sznelwar (2003) destacam que as escolas públicas apresentaram menor uso do computador quando comparadas com escolas particulares. Relatam, ainda, que a utilização do computador no ensino médio chegou a 62,5% em 40 escolas de São Paulo analisadas, mas vale lembrar que na pesquisa não foi levada em consideração apenas a disciplina de Química. Além disso, ficou constatado que, desde 1995, o computador é utilizado como ferramenta auxiliar das matérias curriculares nas escolas participantes da pesquisa. O computador conectado a rede mundial de computadores diversificou as relações de aprendizagem formais, desfazendo a via unidirecional de aquisição de conhecimentos. Esse fato precisa ser compreendido ao tempo em que as vantagens no uso das tecnologias no ensino despertam, sendo importante e necessário uma reflexão sobre o papel do professor, suas metodologias e sua formação (ALMEIDA, 2003; FERREIRA, 1998).

A falta de tempo para o preparo de atividades laboratoriais e a ausência de alunos/funcionários monitores no laboratório, foram as causas mais citadas pelos professores, dos municípios da região do Alto Médio Uruguai, para adotarem somente aulas teóricas em suas práticas pedagógicas. Grotto (2004) ressalta a importância dos docentes vivenciarem atividades relacionadas ao uso das tecnologias na educação, em algum momento da formação, pois esse fator faz com que os professores passem a incorporar futuramente esses recursos a suas práticas pedagógicas. Outro fator colocado pelos sujeitos da pesquisa foi a carga horária destinada à disciplina de Química. Segundo eles, com apenas três períodos semanais de 50 minutos cada, é impossível vencer o conteúdo e ainda ter tempo para elaborar uma prática em laboratório.

A maioria dos sujeitos da pesquisa, quando questionados sobre conhecimentos técnico-informáticos e pedagógicos, revelou ter dificuldades no uso de computadores. Os mesmos, também, admitiram não conhecer a existência de laboratórios virtuais de cunho químico. A utilização da informática no processo de ensinar Química pode ajudar na tentativa de contextualizar conceitos da teoria e da prática (MERÇÓN et al., 2005). Meleiro & Giordan (1999, p.18), ao analisarem a respeito da importância do computador nas escolas,

ênfatizam que “o analfabeto não é só aquele que não domina a leitura, a escrita e a oralidade (analfabetismo tradicional), mas também aquele que não detém os códigos que lhe permitam [...] a utilização de recursos informáticos”.

Ao analisar o plano de aula dos docentes, confirmaram-se os dados obtidos na entrevista. O planejamento das aulas em nenhum momento menciona o uso de computadores como recurso pedagógico, sendo exceção a escola “C” que, ao utilizar o laboratório de informática, o professor deve apresentar um projeto contendo o objetivo e os conteúdos da aula. Na análise do projeto político pedagógico (PPP) das escolas, documento que orienta o trabalho desenvolvido em uma instituição, fica evidente a ausência de ações e estratégias efetivas para o uso dos recursos informatizados, sendo citados apenas o uso de vídeos, televisores, retroprojetor e data show, dificultando com isso, a inserção do computador como recurso didático. Eichler & Del Pino (2000), Dallacosta e colaboradores (1998) afirmam que o computador deve ser um recurso à disposição dos professores no ensino da Química, pois com esta tecnologia, as imagens bidimensionais dos livros didáticos ganham uma nova dimensão; os recursos computacionais atraem a atenção dos alunos; aumentam a capacidade de aprendizagem; favorece a visualização de conceitos químicos abstratos e aumentam a produtividade dentro do laboratório.

Esse fato constatado nos PPPs e nos planos de aula dos professores dificulta a relação estudante-escola, pois, segundo Knave (1997), o uso das tecnologias, como o computador, torna mais prazerosa a aula para os estudantes, fazendo com que a escola seja uma extensão de seus lares, deixando os alunos motivados e concentrados. Para isso, é fundamental que os professores recebam treinamentos para manejar essa tecnologia. “A Internet está colocando á disposição de alunos e professores mais um meio de comunicação e informação, [...] tornando os ambientes de ensino e aprendizagem plurais e abertos”(GIORDAN & MELLO, 2000, p.10).

Na segunda etapa do projeto, oportunizou aos sujeitos da pesquisa encontros para discussões e capacitação. Os participantes tiveram aulas práticas utilizando diferentes softwares como: Hot Potatoes, ambiente VIRTUS, editores de texto para criação de páginas na Web e programas

e ambientes específicos de área Química. A seguir, discorre-se, conceituando os diferentes softwares trabalhados.

Hot Potatoes é um pacote de seis ferramentas ou programas de autoria, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa e Desenvolvimento do Centro de Computação e Multimídia da Universidade de Victoria, Canadá. Possibilita a criação de seis tipos de exercícios interativos para a Web. As páginas criadas usam a programação Javascript para a interatividade, compatíveis com todas as versões dos navegadores Internet Explorer e Netscape. Duas das ferramentas, JMath e JMix, produzem páginas com recursos DHTML (exercícios de clicar-arrastar-soltar), mas que só funcionam nas versões mais recentes dos navegadores (IE 5.0 e Netscape 6 ou superiores).

As ferramentas de autoria, também, aceitam caracteres acentuados, podendo, dessa forma, serem criados exercícios em qualquer idioma baseado em caracteres romanos, incluindo francês, alemão, italiano, português e vários outros. Embora os exercícios sejam construídos usando Javascript, não é necessário nenhum conhecimento sobre essa linguagem de programação. Tudo o que se precisa saber é introduzir os dados - textos, questões, respostas etc. - e os programas criarão, automaticamente, a página Web. Assim, basta enviar a página criada para o servidor, para serem acessados via internet. Os programas são feitos de forma que quase todos os aspectos das páginas podem ser personalizados.

Se for funcionário de uma instituição sem fins lucrativos e está preparado para disponibilizar exercícios de público acesso na internet, então poderá usar o Hotpotatoes gratuitamente. Se pertencer a uma empresa privada e visa lucros ou se protege por senha ou distribui os exercícios somente em uma intranet, deverá comprar uma licença de utilização. De qualquer forma, é pedido o registro dos programas, bastando preencher o formulário disponível no site do programa.

O VIRTUS surgiu em 1996, no Centro de Artes e Comunicação – CAC, da Universidade Federal de Pernambuco, com a missão de investigar a instalação social do ciberespaço. Criado sob princípios transdisciplinares, envolveu inicialmente as áreas de Ciência da Informação, Design e Comunicação, com uma forte presença da informática e disciplinas conexas como telemática, redes, inteligência

artificial, multimídia e certificação digital. Foi instituído oficialmente em 03 de maio de 2001 com o nome de VIRTUS - Laboratório de Hipermídia, com a finalidade de desenvolver soluções em sistemas de informação, comunicação, na perspectiva de inclusão social, além de promover estudos e pesquisas de caráter transdisciplinar no campo da produção e do uso da hipermídia. Agrega pesquisa avançada no desenvolvimento, aplicação, acompanhamento, avaliação e análise integrada de soluções nas áreas de educação, tecnologia da informação e bibliotecas virtuais. Entre os principais projetos do Virtus, destacam-se: Virtusclass: sala de aula virtual. Projeto Ensinar: plataforma voltada para Educação a Distância.

O desenvolvimento de páginas para a Web está tornando-se cada vez mais acessível para pessoas leigas em linguagens de programação, pois com os novos editores de páginas *html* (*Hypertext Markup Language*) estruturas e comandos complicados são dispensados e substituídos por linguagens que se assemelham em muito aos editores de texto atuais.

Atualmente o desenvolvimento de novos programas vem denotando a preocupação das Empresas de Software em criar sistemas com aplicativos voltados para a Internet. A *Microsoft*, empresa que concentra a maior parte de suas operações no setor de sistemas operacionais, está investindo duramente no setor de aplicativos para a Rede Mundial. Nas novas versões de seus programas, a *Microsoft* já colocou a disposição dos seus consumidores diversas ferramentas para construção e navegação na *Web* (designação recebida pela *World Wide Web*); a exemplo disto, o pacote *Microsoft Office* apresenta, em todos os seus componentes, acessórios com as mais diversas funções para a *Net*.

O *Microsoft Word* é um bom programa para a iniciação à edição de páginas *html*, pois, como editor de texto, já é bem difundido nos meios de Informática. A versão o *Word* proporciona opções de salvamento de um documento de extensão *doc* ou em *html*, mas, a opção mais interessante é a criação direta de página *html*. Similar a este software, também, podemos criar páginas utilizando o editor do OpenOffice.

Outra opção para criar páginas na Web é utilizar o Bloco de Notas do *Windows*. Mas quem adota essa opção precisa conhecer, uma a uma, as tags da linguagem e salvar os documentos com a extensão WML. Um caminho mais suave é usar um editor de WML. Um dos melhores disponíveis é o *EasyPad WAPtor*, produzido pela *WAPtop*, uma empresa tcheca (download: [www.waptop.net](http://www.waptop.net), 730 KB). Gratuito e com versão em inglês, o *EasyPad* facilita a criação de páginas WAP, em especial para quem trava os primeiros contatos com a linguagem. A tela principal do programa é dividida em duas partes. À esquerda, escreve-se o código e, à direita, um pequeno painel exibe uma previsão de página.

Também, foram trabalhados softwares específicos na área de Química, como *abiquim* e *labvirt*, que podem ser acessados por <http://www.abiquim.org.br> e <http://www.labvirt.futuro.usp.br> respectivamente. Esses dois sites foram escolhidos para o trabalho devido a fatores como confiabilidade e procedência.

A página da *abiquim* traz textos atrativos e simples sobre a Química e o cotidiano, sendo alguns textos: “Morando com a Química”, “A roupa da Química” e “A Química que embala”. Além disso, as seções “A Química na sua casa” e “Química na Escola” mostram de forma interativa onde se aplica a Química, citando a composição básica de muitos objetos presentes em nossas casas e nas Escolas.

O ambiente da USP, *labvirt*, traz de forma muito criativa simulações de quase todos os assuntos que normalmente são trabalhados no Ensino Médio, na disciplina de Química, como, por exemplo, as simulações “A Química dos sabões” e “Chuva ácida”. Ainda, o site é apresentado de forma clara e bem dividido, permitindo aos usuários pesquisarem as simulações por assunto. Outro fator determinante para a escolha desse ambiente foi a opção de *download* de suas simulações, permitindo ao usuário solicitar a criação de uma simulação que não exista e que venha facilitar o entendimento de determinado assunto químico. O fato de permitir ao usuário “baixar” determinadas simulações facilita o trabalho do professor, pois com isso não é necessário que o computador esteja em rede na hora de trabalhar.

Já os softwares específicos de Química trabalhados foram: o *Chemwin* e o *Augustlab*, podendo ambos programas ser encontrados

facilmente na rede mundial de computadores. O programa *Chemwin*, mesmo tendo como idioma o inglês, possibilita ao usuário fazer estruturas e reações químicas com facilidade. Possibilita, também, ao usuário usar estruturas prontas de seu arquivo, o que facilita ainda mais o trabalho. Após o feitiço do que se deseja, é possível transferir as estruturas ou reações para editores de textos como o *Word*.

Já o programa *Augustlab*, também de idioma inglês, é mais aconselhado para usuários com certa experiência no manuseio de programas específicos da área Química. É usado para cálculos de ângulos e distâncias moleculares. Mesmo assim, com um pouco de prática é possível se trabalhar com este *software*, pois suas imagens são em três dimensões tendo a possibilidade de movimentos, o que acarreta um estímulo visual interessante na montagem das moléculas.

Após a introdução da teoria, iniciaram-se as atividades práticas com os sujeitos da pesquisa nos laboratórios de informática, utilizando os softwares citados acima. Foram treze os sujeitos da pesquisa convidados a participar do curso de capacitação. Destes, apenas dois da área de Química se fizeram presentes, os outros participantes foram indicados pela direção da escola pesquisada. Era de conhecimento de todos o recebimento de certificação pelo departamento de Ciências Humanas e que o curso não teria ônus, mesmo assim, registra-se o pouco interesse dos profissionais da área de química em conhecer novas metodologias de ensino.

Para alguns autores, esse desinteresse dos docentes deve-se grande parte pelo fato dos mesmos não vivenciarem o uso das tecnologias de informação e comunicação durante a sua formação. Desta forma, as dificuldades e resistências em usar as TIC resistem, não conseguem pensar e agir numa perspectiva multimídia e não conseguem romper com a linearidade, pois aprenderam assim e agem assim. Desconstruir toda uma aprendizagem é o nosso maior desafio como formador, e nossos alunos por fazerem parte da era digital, estão cada vez mais perdendo o interesse pela escola.

No primeiro semestre de 2008, foi feito contato com os participantes do curso para verificar se os mesmos estavam colocando em prática os conhecimentos adquiridos e se necessitavam de uma orientação, acompanhamento. A surpresa, ainda, foi maior, verificou-

se que eles não estavam praticando e que não necessitavam de maiores esclarecimentos.

Frente a essas constatações, sinaliza-se, primeiro, a inadequação na formação de professores no Brasil. O processo de preparação dos professores, atualmente, consiste em cursos ou treinamentos com pequena duração, para exploração de determinados programas, cabendo ao professor o desenvolvimento de atividades com essa nova ferramenta, junto aos alunos, sem que tenha oportunidade de analisar as dificuldades e potencialidades de seu uso na prática pedagógica. Ressalta-se que apesar da inclusão de disciplinas como Introdução a Informática nos currículos dos cursos de licenciaturas, a formação que o professor recebe no Brasil, hoje, não contempla competências necessárias para a adesão das TIC nas práticas pedagógicas. Infelizmente, nos cursos de formação docente aprende a dar aulas de uma forma transmissiva, que pensa no currículo de maneira linear, que não é capacitado a lidar com diversos recursos multimídias e tecnológicos.

Segundo pesquisas, é preciso conscientizar-se que hoje não se concebe uma educação sem TIC, porque nossos alunos são contemporâneos dessas tecnologias, mesmo não as possuindo, mas têm acesso de alguma forma, o que faz com que essas alterem suas rotinas, sua escrita e forma de interagir com outras pessoas.

Seguindo essa linha de pensamento, considera-se oportuno pensar em formação continuada, pois a mesma possibilita o(a) professor(a) construir conhecimento sobre as novas tecnologias, entender o porquê e como integrá-la estas na sua prática pedagógica, sendo capaz de superar entraves administrativos e pedagógicos, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora, voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As constatações feitas nesse estudo colocam desafios aos educadores. Conhecer as diversas tecnologias da informação e da comunicação e saber usá-las para vencer os desafios impostos em cada

realidade educacional específica, estar aberto às mudanças, procurar entendê-las e ter disposição de se reciclar para atuar em cenários diferentes são atitudes condizentes com a atual conjuntura.

Sabe-se que a prática docente é resultado de um processo de construção histórica. Nesse processo, alguns elementos dessa prática permanecem, isto é, apresentam continuidade histórica, enquanto outros se transformam. Na prática docente, nem tudo é reprodução. É certo, enfim, que se manifesta a necessidade de pensarmos a formação docente como um desafio possível. Trata-se de pensar o (a) professor (a) como sujeito de um fazer, de um pensar e de um saber. Trata-se, também, de entender como eixo principal na formação docente a articulação teoria/prática, reconhecendo que os (as) professores (as) aprimoram suas práticas, através das experiências cotidianas.

Para alguns autores, as instituições de formação inicial têm uma forte responsabilidade em formar professores com espírito de abertura a mudanças permanentes, gosto pela aprendizagem contínua e receptividade à inovação pedagógica. Essa formação não deve ser o somatório de conhecimentos e competências dispersas, mas antes proporcionar uma visão ampla do que irão ser futuras funções docentes, bem como uma preparação para os modos de pensar e trabalhar próprios dessa atividade. O uso crítico e criterioso das novas tecnologias, incluindo a capacidade de aprender a lidar com os novos programas e novos equipamentos que surgem constantemente é, evidentemente, uma parte fundamental da preparação do futuro professor.

O professor precisa conhecer os aspectos principais do funcionamento dos equipamentos, mas não precisa de muitos conhecimentos de ordem técnica para poder tirar deles um bom partido na prática profissional, bem como, conhecer o significado cultural destas tecnologias e as principais implicações sociais. Nos cursos de formação de professores, se faz necessário ensinar os princípios e ideais fundamentais sobre o funcionamento das novas tecnologias. Importante, também, é a percepção sobre as implicações sociais e éticas dessas tecnologias e o papel formativo que todo o professor tem que exercer nesse domínio.

Partindo dessa análise, percebe-se uma carência muito grande de professores habilitados a trabalhar com as novas tecnologias. Esse é



um grande desafio para as instituições de ensino: em preparar o professor que está atuando em sala de aula, bem como os que se encontram na graduação.

Historicamente as mudanças de metodologias sejam no âmbito da Universidade ou da Escola são lentas, mas, nesse momento específico, a mudança deve ser mais rápida. Nós já estamos na cibercultura. Não se trata de uma escola escolher se quer ou não ter um currículo hipertextual ou em rede. Ela terá esse currículo, porque o aluno já participa desse processo no mundo exterior à escola.

Sem dúvida, a formação de professores representa um grande desafio no contexto atual. Por essa razão, os estudos sobre formação docente têm avançado e apontam novas questões para investigação, sugerindo, inclusive, que os processos formativos devem incorporar o diálogo com as práticas docentes desenvolvidas nas escolas. Assim, atualmente, as pesquisas sobre formação docente estão marcadas por enfoques que privilegiam a prática docente e os saberes dos professores (as), despontando na literatura estudos que valorizam os saberes da experiência, apresentando como novo paradigma formativo a perspectiva reflexiva.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: Proem, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9394/96 de 20 dezembro de 1996, LDB** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CHASSOT, A. I. **A Educação no ensino de química**. Ijuí: Livraria Unijuí Editora, 1990.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química nova na escola**. SBQ, n. 10, p. 43-49, 1999.

GROTTO, E. M. B. Prática pedagógica e o uso de ambientes baseados em websites. In: V SNE. VI CPAS. III EEFRR da Associação dos Municípios da Zona de Produção. 2006, Frederico Westphalen. **Anais...** Frederico Westphalen, p. 143-147, jul. 2006.

KENSKI, Vani M. Processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. de. **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Local: DP&A, p. 254-264, 2002.

MELO, E. S. do N. & MELO, J. R. F. de. Softwares de simulação no ensino de química uma representação social na prática docente. **Educação temática digital**. Campinas, v. 6, n. 2, p. 43-52, jun. 2005.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, 7ª edição. Campinas: Papirus, 2003.

PAPERT, S. **A Máquina das crianças – Repensando a escola na era da informática**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ROSE, Steven. **La mémoire: des molécules à l'esprit**. Paris: Seuil.ier-Montaigne, 1994.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. Função Social – O que significa ensino de química para formar o cidadão? **Química nova na escola**. SBQ, n. 4, p. 28-34, nov. 1996.

SILVA, R. M. G. Contextualizando aprendizagens em química na formação escolar. **Química nova na escola**. SBQ, n. 18, p. 26-30, nov. 2003.

\_\_\_\_\_. Ensino de ciências e cidadania. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. (Orgs.). **Ensino de ciências: Fundamentos e abordagens**. Campinas: CAPES/UNIMEP, 2000.

SOARES, M.H.F.B. et al; Uma descrição dos sítios na internet (sites) brasileiros dedicados à educação em química. In: **Anais do II Encontro Latino Americano de Ensino de Química**. Porto Alegre, p. 91, 2000.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. Visão Analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista brasileira de informática na educação**, n. 1, set. 1997. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/sbc-ie/revista/nr1>>. Acesso em: 6 jul. 2004.

branca

## GESTÃO ESCOLAR E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS

GROTTO, Eliane Maria Balcevicz<sup>1</sup>

### 1 PALAVRAS INICIAIS

A trajetória percorrida na introdução de tecnologias na escola pública brasileira iniciou-se nos finais da década de 80 (século XX) com experimentos piloto em escolas, acompanhados e orientados por pesquisadores de universidades. Desde essa época, as iniciativas governamentais englobam a disponibilidade de computadores e a preparação de professores para o uso do computador na prática pedagógica. Tal processo passou por várias fases, mostrando-se extremamente complexo (VALENTE & ALMEIDA, 1997), sem uma aceitação plena pelos professores e principalmente pelos dirigentes escolares, apesar dos anseios e expectativas dos alunos e da crescente disseminação desses equipamentos na vida cotidiana.

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas. URI - Campus de Frederico Westphalen/RS. [grotto@fw.uri.br](mailto:grotto@fw.uri.br)

No final dos anos 90, com maior incremento de investimentos para a inserção de tecnologias na educação pública, evidenciou-se que investir em máquinas, equipamentos e preparação de professores não era suficiente para criar uma cultura tecnológica nas escolas (ALMEIDA, 2004). Era preciso preparar os educadores, especialmente os gestores da escola, levando em conta as especificidades de sua função e as contribuições das tecnologias da informação e comunicação para o seu trabalho, bem como alinhar-se com os princípios da gestão democrática e participativa previstos na Constituição Federal do Brasil de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), tendo como base a concepção integradora das dimensões técnico-administrativa e pedagógica.

Tratar de tecnologias na escola engloba a sua apropriação crítica pelos diversos sujeitos que nela atuam (professores, alunos, gestores, funcionários, pais e comunidade do entorno) e o desenvolvimento de processos de gestão de formação profissional, aparato tecnológico, recursos e informações, o que abarca relações dinâmicas e complexas entre as partes e todo, envolvendo criação, organização, produção, manutenção, memória e atualização.

A apropriação crítica das tecnologias pelos sujeitos que atuam na escola constitui contribuição para a inovação curricular, que implica em uma ação permanente em prol de mudanças no âmbito escolar. Nessa perspectiva, o papel do gestor no processo de inovação é fundamental, pois a gestão democrática e participativa não prescinde da necessária diretividade, que advém de uma gestão que transcende a dimensão meramente técnica, mas está atrelada às dimensões humana, social, política, ética e estética. No bojo da inovação do contexto escolar, está a incorporação das TIC, considerando o desenvolvimento que estas propiciam para os sujeitos envolvidos no processo educativo.

## **2 AS TECNOLOGIAS DEMARCANDO ESPAÇOS NAS ORGANIZAÇÕES**

Thiollent (1997, p.13) lembra que “entende-se por organização qualquer entidade que agregue grupos sociais, cujas atividades são estruturadas em processos com objetivos definidos”. Concebemos a

escola como uma organização social, embora sua gestão esteja associada a um movimento mais amplo da reestruturação da administração dos sistemas públicos.

No Brasil, a exemplo de outros países, as políticas de Educação Básica vêm atribuindo forte ênfase ao componente da gestão, tanto dos sistemas nacional, estadual e municipal de ensino, como das próprias unidades escolares. Essa preocupação não é nova na agenda educacional, embora tenha assumido maior relevância com o avanço do processo de descentralização. À medida que as competências e responsabilidades estão sendo mais bem distribuídas entre as diferentes esferas administrativas, aumentam substantivamente as exigências para os gestores das redes e unidades de ensino. Da mesma forma, a promoção da autonomia da escola – presente, hoje, como uma das principais estratégias de melhoria da qualidade da educação pública - atribui aos gestores, ao Conselho Escolar, à comunidade escolar e à sociedade importantes e novos papéis e responsabilidades.

A escola tem como instrumento de trabalho a informação e a utiliza com a perspectiva de que as novas gerações se apropriem do patrimônio cultural existente, de novas informações e construam com essa bagagem algo além. Para tanto, a educação deverá operar com base em um novo paradigma, não mais como transmissão de informação, mas na criação de situações de aprendizagem na qual o aluno realiza atividades e constrói o seu conhecimento, pois “o conhecimento deverá ser fruto do processamento dessa informação, aplicação dessa informação processada na resolução de problemas significativos e reflexão sobre os resultados obtidos” (VALENTE, 1999, p. 31)

Entender as instituições educacionais pressupõe compreendê-las e colocá-las em relação com os novos paradigmas acerca das funções do conhecimento, da relação escola, sociedade e das interações produzidas nesses contextos. A importância do conhecimento nos processos de reprodução social nos impõe desafios que não estamos acostumados a enfrentar. Pensar a escola no contexto atual pressupõe a elaboração de um novo paradigma educacional. Trata-se não só de adquirir o conhecimento, mas de assegurar a sua reprodução, circulação e generalização aos diversos setores da sociedade. De certa forma, assim

como na primeira metade do século, o debate essencial girava em torno da propriedade dos meios de produção, que asseguravam um monopólio econômico e político à burguesia, hoje o controle do conhecimento está no centro do debate econômico e político.

A escola é um dos canais, e talvez o mais importante, para se propiciar a democratização do conhecimento. Partindo da idéia de que: a escola trabalha com a informação; o acesso a elas está sendo facilitado pelos meios de comunicação e pela inserção das TIC nas escolas; a informação por si só não é conhecimento; e que o “conhecimento é a mais democrática fonte de poder” (TOFFLER, 1998, p. 44), percebe-se a necessidade de a escola atuar mediando e articulando ações, de modo que as informações advindas sejam discutidas e elaboradas para que os alunos construam seu próprio conhecimento. “A educação não pode mais ser baseada em um fazer descompromissado, terá que ser baseada no fazer que leve ao compreender” (VALENTE, 1999, p. 31).

Nesta ótica, a escola atua integrada com distintos espaços e situações que lidam com o conhecimento, criando as pontes com seu entorno, como articuladora, “propiciando a criação e o desenvolvimento de comunidades e culturas colaborativas de aprendizagem, interação e intercâmbio” (ALMEIDA, 2002, p. 41). Para assim agir, a escola necessita assumir-se como organização que aprende continuamente (PEÑA, 1999) e abrir-se para mudanças profundas. As mudanças na educação ocorrem de forma muito lenta, quase que imperceptíveis, pois sofrem constantes resistências, mas “as demandas por mudanças devem ainda continuar intensas, passando a ser a tônica de uma sociedade em constante “evolução” e quebra de paradigmas” (VIEIRA, 2002, p.16).

Na escola tradicional, falava-se em currículo como o “roll” de assuntos tratados no espaço da classe escolar. Junto com as mudanças do paradigma da comunicação moderna, o conceito de currículo transformou-se, quebrando todas as fronteiras do mundo globalizado. As formas de ensinar e aprender, que teimam em permanecer desconectadas do global, do real e imediato, sucumbem diante do descaso e desinteresse dos alunos.



O processo de ensino e aprendizagem precisa ocorrer de maneira integrada no interior da escola, de forma presencial ou virtual, envolvendo gestores, professores, alunos, pais e comunidade. Prova disso é o sucesso atribuído às iniciativas de professores que desenvolvem projetos que mobilizam outras mídias e outros saberes, além daqueles creditados aos livros escolares. Ensinar e aprender não se limitam ao trabalho dentro da sala de aula, mas implicam em modificar o que fazemos dentro e fora dela, em organizar ações de pesquisa e comunicação, através da Internet, recebendo e enviando mensagens, discutindo questões em fóruns, etc.

A escola perdeu a sua principal função de transmitir saber e os gestores precisam fomentar na sua equipe escolar a discussão sobre as novas relações do homem com o conhecimento. O fato é que as novas mídias dão conta de distribuir a informação com abundância e velocidade, além de utilizarem procedimentos e roupagens mais atraentes. A gestão do conhecimento transcendeu o âmbito educacional, que passou a ser a matéria-prima privilegiada de todos os segmentos e atividades da sociedade. Aprender passou a ser uma necessidade ao longo da vida, e a importância da formação acadêmica restrita a algum período do desenvolvimento do indivíduo ficou minimizada. E como resposta a essa demanda, as ferramentas e instrumentos para acessar, organizar e transmitir informação surgem incessantemente em versões atualizadas. Portanto, resta à escola repensar seus paradigmas, retomare seu espaço no atual contexto.

Para acompanhar essas profundas transformações, a escola deve passar por mudanças organizacionais, a fim de incorporar novas formas de trabalhar o conhecimento. Inserida num espaço social onde cresce a necessidade de interação e participação dos sujeitos para enfrentarem seus desafios, a agência educativa pode facilitar a conectividade, com adoção das TIC. A questão não se reduz somente em assimilar as TIC como ferramentas de ensino e aprendizagem, de pesquisa, de automação de rotinas ou como provedoras de informações gerenciais. Trata-se de dar suporte e ampliar os canais de comunicação, quer seja internamente, porque a descentralização do poder deve promover a integração da equipe escolar, quer seja externamente, porque a escola precisa compartilhar informações, estabelecer contatos de todas as espécies,

além de ativar uma rede comunicativa que facilite a interação entre pais, alunos, professores, etc.

Além dos laboratórios de informática, a tecnologia pode invadir outros espaços escolares para subsidiar o trabalho de gestão escolar, numa cultura educativa que privilegie as interações e mobilize a participação dos sujeitos no projeto pedagógico coletivo. Ambientes virtuais podem ser implementados para funcionarem como locais de integração.

Muitos deles oferecem recursos tais como compartilhamento de documentos, fórum para a discussão de questões de interesse geral, bate-papo para promover encontros virtuais, etc. A fim de concretizar essas ações, os computadores podem ser distribuídos em muitos locais da escola, ligados em rede, como na diretoria, laboratórios, sala dos professores, secretaria, sala de coordenação, biblioteca, etc. Quando todos estão conectados surgem novas oportunidades de interação, nunca antes pensadas.

As TICs podem contribuir para promover a criação de comunidades colaborativas de aprendizagem (ALMEIDA, 2002). O acesso à Internet, por exemplo, pode contribuir para que a escola se articule com outros espaços produtores de conhecimento e acabe reconhecendo no seu próprio interior um espaço aberto e flexível, permissível para o intercâmbio de ideias. A troca de experiências pode ultrapassar as fronteiras da escola e novas conexões podem ser estabelecidas. Dessa forma, pode ser criada uma cultura de interatividade local e global.

Novos vínculos podem ser criados a partir da escola. As TICs podem dar suporte para a comunicação entre os elementos da escola, pais, comunidade e outros organismos. Também, pode ajudar na realização de atividades colaborativas que se propõem a enfrentar problemas locais ou desenvolver projetos inovadores, para ampliar e modernizar a gestão administrativa e pedagógica na escola. Nesse sentido, algumas escolas estão construindo seu site para publicar seus projetos na Internet e ativar canais de comunicação.

Evidentemente, o modelo de administração mecanicista, que se caracteriza pelo estilo de comando em linha, hierárquico, não encontra suporte nessa nova proposta. Uma estrutura de poder centralizada

provavelmente não daria a merecida importância ao potencial de comunicação de uma rede colaborativa.

Apesar de não ser reconhecida como catalisadora da transformação, as TICs podem representar a metáfora da mudança, porque os usos de recursos tecnológicos podem estar a serviço de uma cultura escolar em que a gestão é mais flexível, participativa e democrática.

### **3 FORMAÇÃO DE GESTORES E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA**

Sabe-se que, mesmo com todas as iniciativas de formação, os computadores têm sido pouco utilizados. Também, ressalta-se que a escola é um espaço de interação social, que deveria ser integrada aos demais espaços que produzem conhecimento e que a tecnologia do conhecimento potencializa essa interação; portanto a inserção desta no ambiente escolar é uma necessidade.

A presença das tecnologias nas escolas está sendo cada vez mais frequente, porém as formas de trabalho e direcionamento das atividades são, na sua maioria, contraditórias e conflitantes; para alguns, não passam de aulas de informática cuja preocupação é que o aluno tenha domínio dos recursos que o computador dispõe na sua utilização; outros, direcionam sua utilização a soluções práticas de conteúdos de uma determinada disciplina; outros, ainda, associam sua aplicabilidade à solução de pequenos projetos, por vezes desconectados da realidade não só do aluno como da própria escola, resultando numa motivação apenas temporária.

Para que a inserção das TICs se concretize de fato, é fundamental preparar tanto os professores quanto os gestores que atuam na escola, para que, inseridos no processo, conheçam as possibilidades e contribuições da utilização e aplicação das tecnologias no ensino aprendizagem e possam atuar na mudança da organização da escola.

Rever processos implica em refletir sobre organização e estrutura da escola, seus objetivos, práticas, perspectivas de mundo, concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem e, sobretudo, suas relações com a sociedade. Conforme afirma Vieira(2000, p. 1) “hoje é preciso

repensar estes objetivos; a escola deve acolher outros valores orientadores de seu trabalho educacional junto aos estudantes, ampliando a visão de mundo dos alunos, na expectativa de obter maior ressonância com a sociedade” (VIEIRA, 2002, p.15).

Nessa revisão, um caminho possível para o sucesso do trabalho de reflexão sobre a mudança na organização e estrutura da escola é que ele seja executado coletivamente num projeto original, definido entre os parceiros no que tange a direitos, obrigações, princípios éticos, entre outros. Em consequência, a autonomia estará concebida como um “equilíbrio entre regulamentos centralizadores e iniciativas locais” (THURLER, 2001, p. 51).

O trabalho coletivo na escola ainda encontra dificuldades de aceitação por conta de um velho paradigma de segmentação de tarefas. Ainda acontece muito de os diretores e professores trabalharem isoladamente, vendo no trabalho coletivo “uma perda de tempo ou uma tarefa suplementar” (ALONSO, 1999, p. 99). Tal postura não contribui com o crescimento individual desses profissionais, nem para o desenvolvimento coletivo. Por outro lado, numa sociedade democrática, trabalhar em conjunto é uma condição necessária para a formação do cidadão, portanto a aprendizagem e vivência dessa experiência tornam-se necessárias na ação dos educadores.

A partir do momento em que se consegue o envolvimento de todos os que trabalham na escola, num coletivo, pode-se obter uma reformulação de sua estrutura organizacional no que se refere ao administrativo e ao pedagógico, bem como uma análise das contribuições advindas das TIC na prática escolar.

No momento dessa análise e definição de rumos da ação educativa, devem-se levar em conta as opiniões expressas por alguns autores, (MENEZES, 1993; ALMEIDA, 2001; ALMEIDA, 2003; VALENTE, 2003), que reconhecem e enfatizam os benefícios propiciados pelas tecnologias no trabalho escolar. Domenico De Masi (2001) afirma que estamos vivenciando globalmente um novo momento: a mudança de paradigma ao qual ele denomina de “digitalidade”. Ele declara que o número crescente de pessoas seguidoras deste paradigma apresenta um modo de viver completamente novo em relação àquele que, por dois séculos, caracterizou a sociedade

industrial. Futuramente as pessoas estarão classificadas em “digitalizadas” e “não digitalizadas”, entendendo, aqui, que esta denominação se aplica às pessoas que se apropriam de forma crítica da informática e a usam na resolução de seus problemas; não àquelas que usam o teclado, digitam, mas não conseguem atribuir significados às informações e transformá-las em conhecimento.

Portanto, em situações escolares, não é apenas a técnica de ensino que muda incorporando uma nova tecnologia, mas é preciso repensar a própria concepção do ensino-aprendizagem e o modo de fazer educação. Além disso, à medida que, por qualquer justificativa, se exclua a inserção das TICs na escola pública, estará sendo negada aos alunos a oportunidade de se tornarem digitalizados.

A partir do momento em que as escolas realizam a tarefa de rever seus processos, mudando suas ações, estarão propiciando o crescimento de cidadãos participativos, capazes de atuarem em uma sociedade em rede de forma crítica, autônoma, responsável e solidária; capazes também de reconhecer e rejeitar diferentes formas de manipulação e submissão, em busca da realização pessoal e da emancipação da sociedade. Assim, a escola, organização inserida nesse sistema, gradativamente poderá assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos e, nesse novo contexto, resgatar seu compromisso fundamental que é o de preparar os indivíduos para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento do aluno e de sua autonomia em relação à própria aprendizagem.

Com as mudanças ocorrendo em diferentes unidades escolares, e quanto maior for o número de escolas envolvidas, a educação assume um caráter dinâmico, no qual o desenvolvimento de capacidades, competências e valores condizentes com as problemáticas da realidade e com o desenvolvimento humano, passa a estar na primeira linha das preocupações dos sistemas de ensino. Para tanto, a que se pensar na formação do educador para este agir sobre essas mudanças, sobretudo na formação do gestor.

O gestor, no seu papel de líder, poderá desenvolver trabalhos promovendo a interação na escola, potencializado pelo uso das TICs. O trabalho coletivo, liderado pelo gestor, poderá redirecionar as atividades nos laboratórios de informática de forma que elas estejam

integradas ao Projeto Político Pedagógico da escola, dando um novo sentido ao trabalho, evitando, inclusive, que os computadores se tornem objetos de sucata, como aconteceu com muitos outros equipamentos audiovisuais, que adentraram na escola como recursos pedagógicos e, sem que se conhecessem as possibilidades de utilização que ofereciam, caíram em desuso.

Na medida em que os gestores conhecerem as possibilidades de utilização dos computadores, no apoio às atividades técnico-administrativas, poderão agilizar com os professores formas de análises dos dados obtidos pelos sistemas de informações disponíveis e ações que possam realizar com base nessas análises. Nesse sentido, o gestor, como protagonista das ações que acontecem na escola, é um personagem central importante para definir e organizar o trabalho da escola como um todo.

Quando se fala da formação de gestores, observa-se que é comum eles serem chamados, na maioria das vezes, para reuniões que envolvem assuntos burocráticos e administrativos (entendimentos de portarias, preenchimentos de formulários, entre outros). Situação esta que os deixa à margem das novas propostas pedagógicas, pois o foco está muito voltado para o burocrático.

Considerando que a área da educação exige “um profissional com grande competência em educação e igualmente em administração” (MASETTO, 2003, p. 69), a formação do gestor deve apontar para um novo foco, de modo que este gestor se prepare, atualizando-se também no aspecto pedagógico da dinâmica escolar, para exercer sua liderança no sentido de propiciar condições para que as mudanças necessárias aconteçam na escola, quer se referiram às dimensões técnico-administrativas ou pedagógicas.

A liderança centrada no processo de mudanças consiste em desenvolver projetos, dirigir grupos de tarefas, intervirem ativamente no debate e nos processos de decisão, presumindo a liderança na coordenação de processos de evolução da escola. O líder exerce papel importante no desenvolvimento de uma ação coordenada no sentido de criar espaços para o diálogo e o trabalho coletivo, além de manter a coesão no grupo, garantindo a participação de todos os integrantes. O líder deve ter um “feeling” para interpretar os anseios, criar condições

que permitam a esse grupo superar as diversidades e conseguir a formulação de um pensamento convergente que concilie as diferentes propostas.

O gestor, como líder, deve estar atento para propiciar oportunidades de aperfeiçoamento, introduzir informações importantes, estimular a inovação e a criatividade. Para poder inovar, é preciso que ele conheça o ambiente de trabalho a fim de fazer a mediação entre a organização e a comunidade interna e do entorno da escola. Todos precisam sentir-se parte integrante da escola, e o gestor deve descobrir a potencialidade, as carências e as necessidades de seus liderados para articular sua ação, estimulando sempre a cooperação, compartilhando a autoridade e compartilhando a liderança com a comunidade.

Considerando que as características acima comentadas são somente algumas dentre muitas que um líder precisa desenvolver, e tendo em vista a carência de formação e reflexão a que os gestores estão expostos, pode-se afirmar que existe urgência em proporcionar formação para os gestores sob esse novo foco. Hoje, um gestor pode encontrar nas tecnologias o apoio indispensável ao gerenciamento das atividades administrativas e pedagógicas. Nesse sentido, garantir o acesso (ter os equipamentos) é imperioso; o domínio técnico (saber utilizá-los de forma geral e a respectiva utilização em suas atividades profissionais de gestão), assim como a compreensão sobre o domínio pedagógico (como fazer para usá-las de forma a facilitar o processo de aprendizagem do aluno), tem que estar presente no planejamento da formação para estes profissionais. As tecnologias ajudam no processo de mudança pela agilidade e rapidez que oferece, e, principalmente, pelas características dessa tecnologia de registro e recuperação de informação, comunicação e produção de conhecimento. Implantando-as, o gestor e a comunidade escolar estarão contribuindo para “transformar a escola em uma organização que aprende, moderniza-se e evolui mais rapidamente” (MORAN, 2003, p.161).

Um gestor bem preparado terá condições de proporcionar a integração entre o administrativo e o pedagógico na vida escolar, utilizar as TICs para agilizar o fluxo de informações, a tomada de decisões e o acompanhamento das ações administrativas e pedagógicas da escola, de modo que poderá dar maior apoio aos professores, estando presente

e envolvido com a ação pedagógica para criar condições para estudos, discussões, decisões conjuntas e constantes reflexões sobre a prática educativa.

#### **4 RESULTADOS DA PESQUISA**

A pesquisa buscou identificar a realidade dos sujeitos, contextualizando-a em sua integridade. Participaram da pesquisa gestores de (10) escolas, de um município localizado no noroeste do Rio Grande do Sul. Inicialmente, a primeira questão abordada refere-se às escolas que oportunizam capacitação, estudos aos professores e funcionários, referente ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Das (10) escolas, em (07) os gestores revelam não ter nenhuma programação ou iniciativa de promover cursos para o grupo quanto à utilização das novas tecnologias de comunicação e informação, seja no âmbito administrativo ou pedagógico. Apenas (03) se mostraram preocupados em oferecer cursos de capacitação aos funcionários e professores, incentivando e motivando-os na busca de novos conhecimentos disponíveis, acreditando que somente com a capacitação continuada a escola conseguirá atingir suas metas e propostas.

Os gestores acreditam que é fundamental que a equipe diretiva apoie, incentive e oportunize a todos os envolvidos uma formação continuada referente às novas tecnologias. Para tal, se faz necessário o esforço de todos, para que os sujeitos envolvidos assumam efetivamente suas responsabilidades, em uma proposta desenvolvida em conjunto. Na verdade, o gestor é o impulsor da escola, ele precisa promover cursos que venham favorecer a prática pedagógica de seus professores, não permitindo que permaneçam imobilizados frente à atual conjuntura educacional.

Em relação à infraestrutura pode-se dizer que das (10) escolas participantes, (01) escola conta com uma infraestrutura ótima, pois dispõe de quatro laboratórios de informática todos conectados à Internet. Os laboratórios têm ar condicionado e o número de computadores é condizente com o número de alunos. Essa escola, também, possui profissionais que dão suporte nos laboratórios, sendo que os mesmos



são formados e especializados na área de informática. Três Escolas, também, contam com um laboratório satisfatório quanto ao número de máquinas; os computadores estão ligados à Internet, as salas são bem arejadas, possuem data-show e outros equipamentos que auxiliam nos trabalhos em laboratório. Estas escolas também contam com um suporte técnico, mas não são da área da informática. São profissionais que estão com carga horária sobrando ou, então, a escola recebe um profissional contatado pelo Praden.

Já as outras (06) escolas, encontram-se em fase de implementação e/ou estruturação, uma vez que a instituição por si só não tem condições financeiras para investir em laboratórios e que, segundo os gestores, cada vez mais o repasse do governo não é o suficiente para as despesas corriqueiras. Outra questão abordada mostrou que apenas (05) das escolas pesquisadas contam com gestores capazes em utilizar os recursos da informática. Destes, a maioria tem maior conhecimento no uso da Internet, utilizando esse recurso para pesquisas ou até mesmo para consultas, informações administrativas.

Com relação à organização acadêmica (dados dos alunos), utilizam-se programas específicos. Os gestores explicam que o acesso se restringe apenas a funcionários da secretaria e que o treinamento destes fica a cargo da Secretaria Estadual e o/ou coordenadoria. Por esse viés, percebe-se que a utilização dos recursos da informática nas escolas pesquisadas como um todo não é uma prática adotada em seus planejamentos e/ ou nos projetos político pedagógico.

Frente a essa realidade, sinaliza-se que a relação entre gestão e as tecnologias precisam ser inseridas nas escolas com maior eficiência, sinalizando possibilidades de avanços e melhorias, seja no administrativo ou pedagógico. No entanto, ressalta-se a importância da formação tecnológica dos gestores e dos professores para o uso das TICs, já que muitas vezes torna-se difícil transformá-las em oportunidades de aprendizagem devido à falta de conhecimento e de preparação profissional por parte dos docentes das escolas.

Na realidade o maior desafio atualmente não está apenas relacionado à formação de professores, mas também em saber lidar com alunos e situações extremas como estudantes que convivem com a era digital, desde que nasceram.

Dessa forma, o uso das tecnologias vem se concretizar na medida em que gestores e comunidade escolar se empenhem na realização desse trabalho, pois esse compromisso não está ligado apenas à sala de aula, mas com os diferentes segmentos da gestão escolar, na busca de condições para o uso das tecnologias no processo de ensino aprendizagem e na administração da gestão escolar. Sabemos que o papel do gestor não é apenas incentivar o uso das tecnologias em sala de aula, mas sim promover uma gestão pedagógica com um sistema tecnológico.

Também, questionaram-se os gestores a respeito da forma como está sendo utilizado o laboratório de Informática. Pode-se inferir que das (10) escolas pesquisadas somente (01) escola trabalha no laboratório de uma forma organizada, ou seja, o professor da turma é quem trabalha com os alunos no laboratório, o suporte fica no laboratório, mas interfere somente, a pedido do professor. O professor responsável pela sua disciplina elabora um projeto em que deixa claro o que vai trabalhar, quais são seus objetivos e o que quer alcançar com o trabalho. O projeto é entregue para a coordenação da escola, deixando claro à equipe diretiva seu planejamento.

Nas demais escolas, ainda, utilizam-se os laboratórios somente para realizar pesquisa em horário extraclasse, sem orientação do professor da disciplina. Portanto, o processo de integração de computadores e outros instrumentos tecnológicos na escola, podem e devem ser compreendidos como um processo de inovação e, como tal, tem que atender a um grande número de fatores e componentes para o desenvolvimento da mudança e melhoria que a educação persegue. Isso precisa, necessariamente, ser feito pela integração curricular que afeta fundamentalmente a três campos mutuamente implicados: o desenvolvimento profissional do professor, o desenvolvimento organizacional da escola e a reorganização do próprio currículo. E, um dos fatores fundamentais para as necessidades apontadas, é que essas tecnologias pressupõem um saber apoiado não em conhecimentos teóricos adquiridos mecanicamente, mas em modelos mentais flexíveis da realidade, capazes de evoluir em sucessivas e crescentes formalizações.

De acordo com Valente, a incorporação das NTICs na escola e na prática pedagógica não pode se restringir à formação dos professores, mas deve voltar-se, também, para a preparação de dirigentes de escolas e seus colaboradores, propiciando-lhe um domínio dos recursos dessa tecnologia que possa auxiliar na gestão escolar e, simultaneamente, provocar a tomada de consciência sobre as contribuições dessa tecnologia ao ensino e à aprendizagem.

Cria-se, assim, um ambiente de formação para que o diretor possa analisar e reconstruir o seu papel frente às responsabilidades que lhe cabem como líder da instituição. Ressalta-se que, além do gestor ser o maestro que orienta todo o processo educativo, o diretor é também responsável pela criação de uma nova cultura, que incorpore as NTICs às suas práticas técnico-administrativas e pedagógicas. De modo semelhante, o coordenador pedagógico terá a oportunidade de rever e de analisar as contribuições dessa tecnologia para desempenhar o papel de articulador entre as dimensões pedagógicas e administrativas da escola.

Por esse viés, sinaliza-se que o uso das TICs, seja no âmbito administrativo ou pedagógico, constitui um desafio para educadores e dirigentes educacionais. Os gestores percebem a importância dessa tecnologia no desenvolvimento das atividades administrativas e pedagógicas, mas também reconhecem que as experiências ainda são incipientes quanto à inserção desse recurso na gestão escolar, bem como vêm a falta de conhecimento como um dos impeditivos à adesão dessa tecnologia na escola.

## **5 PALAVRAS FINAIS**

Vive-se, hoje, em uma sociedade conectada, que deve privilegiar a renovação de conteúdos e de métodos pedagógicos para melhorar a qualidade do ensino, desburocratizar e homogeneizar as oportunidades educacionais. Para que essas características se efetivem, é preciso que os investimentos e manutenção, no que diz respeito à presença do computador no processo ensino-aprendizagem, sejam de igual proporção para a formação de professores. Uma questão a ser ressaltada é que há uma discrepância entre os enunciados políticos quanto aos

recursos efetivamente disponibilizados às escolas. Se por um lado, o governo apresenta projetos audaciosos como a meta que o ministério da educação estabeleceu de informatizar todas as escolas rurais, com mais de cinquenta alunos, até o fim do ano, por outro lado, percebe-se que na prática a realidade é outra, ou seja, a grande maioria das escolas, hoje, sequer conta com números de computadores adequados e em funcionamento.

Acrescentaria, ainda, que a manutenção encontra-se a cargo da escola, a qual utiliza recursos próprios. Essa situação faz com que muitas escolas não utilizem o laboratório de informática e, conseqüentemente, não se tem grande avanço por parte das novas tecnologias de informação e comunicação. Com relação à formação, é fundamental que o profissional da educação conheça as possibilidades do recurso tecnológico, a fim de utilizá-lo como instrumento que venha contribuir e favorecer a suas atividades administrativas e pedagógicas. Caso contrário, não é possível saber como um determinado recurso pode auxiliar nos seus diferentes segmentos.

No entanto, isso não significa que o professor deva ser especialista, mas que é necessário conhecer as potencialidades das ferramentas e saber utilizá-las para aperfeiçoar suas atividades. É preciso que o profissional da educação compreenda as transformações que estão ocorrendo no mundo e a necessidade de a escola acompanhar esse processo. Faz-se necessário que ele perceba que o perfil de sua profissão vem sofrendo modificações.

Hoje, é necessário questionar os paradigmas e estar habilitado a lidar com as mudanças na forma de produzir, armazenar e transmitir o conhecimento que dá origem a novas formas de fazer, pensar e aprender. Por isso, é fundamental que todos os envolvidos com o processo educacional estejam dispostos a aprender sempre, não tendo medo de experimentar e errar enquanto aprende, que se coloque no papel de problematizador de conteúdos e atividades. Ou seja, todos os segmentos da comunidade escolar devem refletir, cuidadosamente, no sentido de que a tecnologia contribua de fato para a formação de indivíduos competentes, críticos, conscientes e preparados para a realidade que vive.

Pensar na utilização da informática como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem ou para o desenvolvimento de atividades burocráticas, é importante levar em conta três aspectos que determinam suas potencialidades e sua efetividade no espaço escolar: primeiro, verificar a validade da introdução da informática na escola; segundo, rever com os professores os objetivos, os métodos e os conteúdos; terceiro, proporcionar aos professores a capacitação técnica e pedagógica com relação ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Sabe-se da importância da comunicação e de suas tecnologias nos processos organizacionais e no apoio às rotinas de trabalhos existentes nos mais diversos níveis e setores econômicos, seja em atividades de programação de rotinas e processos, de organização, registro, acesso, manipulação e apresentação de informações, bem como é de conhecimento de todos que se tem avançado bastante nos últimos anos, quanto à informatização das escolas, mas a demanda por novos laboratórios, por conexões mais rápidas, por novos programas é incessante. Também, acredita-se ser fundamental uma reconstrução dos espaços de formação, revendo sua função social, bem como metodologias utilizadas e formas de gestão, para que os profissionais ao final de sua formação inicial tenham o perfil desejado pela sociedade atual

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de(coord.). **Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem** – Projeto NAVE. São Paulo: PUC/SP, 2001.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologias e gestão do conhecimento na escola. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz, ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de, ALONSO, Myrtes. (Org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

\_\_\_\_\_. Gestão escolar e tecnologia. Gestão de tecnologias na escola. **Boletim O salto para o futuro, tecnologia e educação:** Novos tempos, outros rumos. São Paulo, TV Escola, setembro 2002.

ALONSO, Myrtes. Formar professores para uma nova escola. In: QUELUZ, Ana Gracinda (orientação); ALONSO, Myrtes (org.). **O trabalho docente:** teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

LIBÂNEO, Jocé C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MASETTO, Marcos T. Cultura educacional e gestão em mudança. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes. (Org.). **Gestão educacional e tecnologia.** São Paulo: Avercamp, 2003.

MENEZES, Sulamita Ponzo. **Logo e a formação de professores:** o uso interdisciplinar do computador na educação. Dissertação (mestrado em Comunicação e Artes). ECA – SP: USP, 1993.

MORAN, José Manuel C. Gestão inovadora com tecnologias. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes. (Org.). **Gestão educacional e tecnologia.** São Paulo: Avercamp, 2003.

TOFFLER, Alvin. **Powershift-** As mudanças do poder. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações.** São Paulo: Atlas, 1997.

THURLER, Monica G. **Inovar no interior da escola.** Tradução por Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

\_\_\_\_\_. Uma alternativa para a formação de educadores ao longo da vida. **Pátio revista pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, Ano V, n. 18, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas, SP: Universidade de Campinas – UNICAMP, Núcleo de Informática Aplicada à Educação – NIED: 2003.

VIEIRA, Alexandre Thomas. Construindo uma nova escola. In: VIEIRA et al. **Formação de gestores escolares para a utilização de tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo, SP: Takano Editora e Gráfica, 2002.

branca



## 5

---

# PLANEJAMENTO – REGULAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO SOCIAL

ASSUMPÇÃO, Eracilda<sup>1</sup>

### 1 DELINEANDO O CAMINHO

Instaurar um diálogo no sentido de compreender, não só a política e suas formas de gestão, como a interação Estado e sociedade, partindo de questões locais, ou seja, os municípios, para entender contextos globais, foi o nosso objetivo ao analisarmos as interfaces da construção dos planos Municipais de educação.

Nóvoa (1992), aponta que não há história da educação sem um pensamento e um olhar específico sobre a realidade educativa e pedagógica, portanto, entendemos que pensar as políticas de educação, no contexto atual é ser capaz de traçar horizontes de ação situados no presente, perante o patrimônio de ideias, experiências, entorno, desejos e necessidades de cada município.

O Planejamento é o espaço para exercitar e assumir a autonomia, através do ato de conhecer o problema e encontrar coletivas formas para resolvê-lo, reivindicando os meios necessários para a solução.

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Linguística, Letras e Artes. URI - Campus de Frederico Westphalen. eracilda@fw.uri.br

Não se trata, portanto, de modificar práticas, mas de modificar atitudes, modos de concepção, juntamente com os modos de execução.

O planejamento educacional ao longo da história da educação retrata as dificuldades da razão confrontadas com a ação, fechando-se em si mesmo, tornando-se unilinear e se contrapondo a multidimensionalidade do real. Reflete a estrutura do poder e as tensões que envolvem os segmentos sociais. Vencer o autoritarismo, a centralidade é o grande desafio dos gestores, só possível através de um projeto educativo que seja concebido como ato coletivo e se desenvolva através de uma práxis integradora.

## **2 OS PRIMEIROS TRAÇOS: POLÍTICAS PÚBLICAS – NARRATIVAS QUE REVELAM O CENÁRIO.**

As três últimas décadas se caracterizam pelas interações transnacionais, por novas formas de funcionamento e reestruturação do capitalismo no quadro de um conjunto de transformações chamado de globalização. Libâneo (2004) ressalta que essas transformações, que ocorrem em escala mundial, decorrem da conjugação de um conjunto de acontecimentos e processos que acabam por caracterizar novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais e geográficas. Para Santos (2002) o que está em jogo, no entorno social é a variabilidade que assume a trama das relações a onde irrompem as pressões globais, centradas na produção de efeitos de convergências e divergências, de tensão e contradição e a resistência oferecida pelos determinantes locais. A educação não foge dos processos de reestruturação econômica, da competitividade, das relações de trabalho e produção, ignorando, por vezes, o seu pressuposto basilar que é educar para a experiência plena da cidadania.

A vulnerabilidade dos modelos econômicos e das políticas públicas, definidas por agências internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, os quais nas últimas décadas passaram a ser os maiores credores dos países pobres, submetendo seus financiamentos à adesão prévia às suas políticas públicas e com isso a sua ideologia política.

Esses programas chamados de “pacotes prontos” desconsideram as diversidades em cada Estado, e a negação da autonomia e da cidadania plena, uma vez que esta só é possível numa sociedade livre, com identidade própria, sem que para isso precise isolar-se do contexto mundial, nem uma globalização de alta intensidade (SANTOS, 2002). Tornar as políticas sociais participativas e democráticas deve ser o grande desafio do século XXI. Barroso (2003), faz referência a três questões, no que tange aos novos modos de regulação política, no campo educativo, ou seja:

- O efeito de contaminação que existe ao nível de transferência dos conceitos, das políticas e das medidas postas em prática, entre os países, a escala mundial;
- O efeito hibridismo<sup>2</sup> que resulta da sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição de ações políticas;
- O efeito mosaico que resulta de construção dessas mesmas políticas que raramente atingem a globalidade dos sistemas escolares e que, na maior parte das vezes resultam de medidas de derrogação das normas vigentes situações públicas ou clientelas específicas traduzidas numa mudança progressiva dos conceitos tradicionais, como por exemplo: sistema escolar, para sistema de escola, ou sistema nacional, para sistema local de ensino.

A contaminação tem a ver com um conjunto de formas de desencadear diferentes questões políticas de educação, ou seja, adotar soluções transponíveis, em uso num determinado país, para aplicar aos seus próprios sistemas educativos, desconsiderando as diversidades e particularidades, sejam de origem social, econômica ou política de seu país e de seus Sistemas de Ensino, legitimando mudanças que na maioria das vezes são incoerentes com a realidade contextualizada.

Segundo Kamat (apud SANTOS, 2000) é o que acontece com os programas do Banco Mundial e de outros organismos internacionais destinados a impor a descentralização como mecanismo de reestruturação do Estado.

---

<sup>2</sup> Cruzamento entre espécies diferentes.

As políticas internacionais são implantadas sem uma discussão local, uma vez que em época de rápidas mudanças sociais, econômicas ou políticas, os referenciais internos são insuficientes para justificar a persistência ou a introdução de reformas e assim há certo oportunismo para que se tomem como empréstimo, modelos ou práticas de outros Sistemas Educativos.

Por outro lado, no processo de regulação vamos encontrar a miscigenação de diferentes lógicas, discursos ou práticas chamadas de hibridismo, sobre o qual já nos referimos, conduzindo a um repensar sobre Estado/Sociedade, centralização/descentralização, global/local que direcionaram os programas liberais.

A regulação da vida das pessoas e das instituições é substancialmente marcada pelo princípio do mercado, numa veracidade sem precedentes, atingindo o princípio do Estado e o princípio da comunidade. A mundialização dos mercados modifica a idéia do nacional. A capacidade de regulação nacional da economia fica enfraquecida perante as empresas multinacionais, gerando o que Santos (1999), chama de fascismo financeiro, o qual contribui para reforçar a dependência entre países centrais e países periféricos, as exigências dos organismos internacionais, referidos anteriormente, destituindo a comunidade de sua possibilidade emancipatória. É nesse des(caminho) construído pela tensão, regulação e emancipação que Santos, ressalta que “pela primeira vez, a crise de regulação social corre de par com a crise de emancipação social” (SANTOS, 2000, p. 35), reafirmando ainda que só há uma saída: “Reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de ser” (SANTOS, 1997, p. 322).

A Constituição de 1988 reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº 9394/96, referenda que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, acrescentando que a mesma é dever da família e do Estado (art. 1º).

O debate da educação em relação com o Estado e o mercado é dicotômico, uma vez que a educação sendo um bem público também o é privado. Na medida em que as necessidades públicas estão sendo

viabilizadas, o Estado tem a obrigação de garantir o serviço para todos. Apontamos ainda, que o conceito de educação na LDB, mudou para formação, podendo a educação acontecer em diferentes espaços de convivência humana.

Constata-se que os problemas que as sociedades contemporâneas, o sistema nacional e mundial se confrontam são complexos e exigem soluções fundamentais, para os quais as instituições só podem resolvê-los se reinventadas ao nível em que os problemas ocorrem.

O que está em jogo em cada região do mundo, em cada sociedade, em cada espaço e em cada grupo social é a variabilidade que assume a trama das relações sociais onde irrompem as pressões globais, centradas na produção de efeitos de convergência e divergência, de tensão e contradição de assimetria e desigualdades, confrontando-se com amplitudes variáveis e a compreensão dicotômica entre Estado/sociedade civil.

Achamos oportuno, na contextualização da pesquisa trazer algumas considerações sobre democracia e cidadania, uma vez que a temática de nossa pesquisa transita por esses conceitos.

### **3 DEMOCRACIA E CIDADANIA – PARÂMETROS E AUSÊNCIAS**

Não podemos descrever democracia e cidadania sem contextualizarmos a sociedade. A sociedade pode ser chamada histórica, no sentido do termo, uma vez que a mesma não *está* no tempo, mas se *efetua* como tempo (CHAUÍ, 2000). Uma sociedade que não pode deixar de se reinstituir, uma vez que sua gênese e sua forma são incessantemente recolocadas. As contradições e conflitos diários sejam de ordem econômica, social ou cultural estão sempre na ordem do dia, e essas contradições impedem de fixar-se numa imagem idêntica, essa rotação faz com que possamos dizer que uma sociedade democrática é histórica. Justificando-se pelo fenômeno ideológico o qual desconsidera as temporalidades, assegurando através de normas e representações, a identidade da sociedade, consigo mesma, e a hegemonia dos dominantes.

Para Santos (2002), a redescoberta democrática do trabalho é a condição *sine qua non* de reconstrução da economia como forma da sociabilidade democrática. Se por um lado é inaceitável que o trabalho possa sustentar a cidadania, por outro é fundamental que a cidadania redescubra as potencialidades democráticas do trabalho. E este, por sua vez, tem de respeitar patamares mínimos de inclusão, nesse sentido apontamos o *trabalho partilhado* (SANTOS, 2002), ou seja, em primeiro lugar não pode ser efetivado à custa da destruição da natureza. Em segundo lugar vamos encontrar a tecnologia que ao criar riquezas exclui o trabalhador, diminuindo a mão de obra. Talvez a solução esteja na redução da carga horária do trabalhador e padrões mínimos da relação salarial, incluindo acordos com o comércio internacional, contra o *apartheid social*, a descentralização da cidadania, dando aos imigrantes condições de igualdade e de respeito às diferenças, para que a partilha do trabalho se converta em partilha multicultural da sociabilidade (SANTOS, 2000).

Por outro lado é importante citarmos o poliformismo do trabalho, uma vez que o mesmo só é democrático na medida em que inclua um patamar mínimo de inclusão, Santos (2002), ressalta o poliformismo como aceitável na medida em que o trabalho permanece como critério de inclusão, caso contrário o que deveria se caracterizar como exercício democrático, se configura como fascismo. Portanto, a relação salarial, a qualificação profissional são meios para realmente superamos as discrepâncias sociais existentes.

A despolitização do Estado e a destatização da regulação social está a emergir uma nova organização política, de que o Estado é o articulador e que integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam elementos estatais e não estatais (SANTOS, 2002). Sendo o Estado o coordenador das diferentes organizações, interesses que emergiram da desestatização da regulação social.

Portanto, o grande foco de atenção estaria em lutar pela democratização da perda do monopólio estatal. O Estado estará mais comprometido com a inclusão e a exclusão, exercendo um papel de ação redistributiva, nesse caso a democracia tem de ser participativa.

A perda do monopólio regulatório do Estado deve ser compensada pela intensificação da cidadania, entendida como a redescoberta do indivíduo como construtor de si mesmo, de sua história e da realidade numa dialética promotora da liberdade e da realização humana.

Arroyo (2003) faz referências de que os projetos de educação e cidadania continuam tendo a vinculação construída no projeto burguês. A tese da imaturidade e do despreparo das camadas populares para a participação e para a cidadania é uma constante na história do pensamento e da prática política, segundo o autor.

Paro (2001) ressalta que precisamos compreender para além do conceito de pessoa humana, com suas características próprias e inerentes a si. Características essas que estão presentes no conjunto das propriedades sociais.

Nesse sentido, é válido fazermos as seguintes considerações: o homem é um ser histórico, que só constrói sua historicidade a partir de seu trabalho, como atividade orientada para fins determinados, tendo como pressupostos os valores criados pelo próprio homem, transcendendo sua natureza e produzindo sua materialidade, mediatizado por outros homens. E é nesse transcender que se faz sujeito, uma vez que a história de vida de cada um, só acontece na interação entre os seus semelhantes, ou seja, na relação com os demais seres humanos. Se analisarmos a situação em que a humanidade vive vai encontrar um mundo competitivo, ou seja, homens que competem entre si e nesse espaço vão construindo a história da humanidade, do século atual.

No contexto dessas inquietações, tem-se colocado a escola como um dos espaços de formação, do cidadão. Não um cidadão dotado apenas de conhecimentos e informações, mas com valores éticos, sociais, morais, religiosos e intelectuais, capaz de alcançar a sua autonomia individual e coletiva. Uma escola voltada para todos, com suas políticas e, projetos educacionais os quais integrem a comunidade como um todo, independente, como já citamos, de sua classe social, gênero, etnia ou religião.

Isso significa que, na perspectiva da sociedade atual, uma proposta pedagógica deve estar comprometida com as diversidades, assumir a cidadania e a autonomia dos sujeitos, para que sejam

desveladas as relações de saber, poder e as articulações políticas presentes nessa contextualização.

É preciso, pois, quebrar algumas barreiras, vencer, determinados desafios e mudar alguns paradigmas que se internalizaram ao longo dos tempos. Enfatizamos assim, a idéia de que as representações em que a cultura está descrita legitimam e produzem os processos de dominação e exclusão, sendo esta uma das maiores, senão a maior negação da cidadania. É necessário, portanto, reinstaurar espaços, onde a racionalidade de convivência ética possa considerar os princípios da solidariedade e da participação. Concordamos com Paro (2001), quando aponta não ser possível que:

A escola continue ausente dos graves e inúmeros problemas sociais, apontando ainda que: uma sociedade democrática só se envolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas, se puder contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos, não deixa de ser paradoxal que a escola, lugar supostamente, privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a oferecer uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimento, capacite e encoraje seus alunos a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor (PARO, 2001, p. 35).

É válido ressaltarmos as palavras de Ferreira (1998), quando aponta que homens e mulheres buscam sua condição de cidadão e de cidadã num mundo que não se circunscreve mais a sua pátria desterritorializada, mas ao conjunto das condições materiais e espirituais do mundo global. Vê-se na condição de cidadão e cidadã do mundo, quando nem sequer tornou-se cidadão/cidadã de seu país. Na verdade, essa é uma questão da qual não nos damos conta, na articulação entre o saber, o conhecimento e a interação do indivíduo com o mundo. Autonomia é, pois, um conceito relacional, uma vez que acontece sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações, como apontamos no início deste nosso trabalho. Autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os



indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis (FERREIRA, 2002, p.16).

Isso significa que os indivíduos mesmo numa relação de autonomia e democracia possuem regras que inibem a autonomia ou a cidadania, justificadas pelo longo período de negação da participação, uma vez que a tese da imaturidade e do despreparo das camadas populares para a participação cidadã, foi e continuam sendo uma das mais descabidas desculpas para enfatizar o discurso de que é necessário educar o povo para a cidadania responsável, ou seja, do ponto de vista da elite, o povo nunca está devidamente educado, para exercer sua liberdade e sua cidadania, e com isso os indivíduos vão sendo cada vez mais oprimidos e excluídos de toda e qualquer forma “real de participação<sup>3</sup>”

Paulo Freire (1995) ressaltou a impossibilidade de transformação do mundo sem a superação da condição de oprimido e opressor, a qual, não ocorrerá sem a participação de um ou de outro. Com certeza, os princípios freirianos são fundamentais, para provocar as reflexões pertinentes à temática em questão, em especial no contexto conjuntural em que vivemos com forte tendência de que o global se imponha ao local, o poder da identidade surge como resistência à massificação e como construção histórica do ser e de uma nova sociedade.

Poder esse, que necessariamente, passa pela trajetória escolar, a qual precisa estar voltada para a leitura crítica da realidade, não deixando que a curiosidade das crianças e jovens fique restrita a uma visão ingênua, que simplesmente aceita o que está colocado e submete-se ao poder dos fatos. Paulo Freire (1995) defende que é próprio do homem reinventar o mundo, não adaptar-se a ele. O aprimoramento constante do ser humano é próprio do indivíduo. Não podemos negar que nas últimas décadas do século XX o mundo todo passa a discutir a educação, a cultura e a economia, transformando-se em marco histórico para a sociedade mundial.

---

<sup>3</sup> Uso o grifo para chamar a atenção, uma vez que muitas vezes as pessoas são chamadas a participar não para serem ouvidas, para opinar, mas simplesmente, para marcarem presença, sem direito a voz.

Casassus (1995), ao referir-se a delimitação das possibilidades de participar do debate, aponta que:

Estamos numa espiral viciosa que é preciso reverter. A restrição do debate social se traduz na exclusão de grandes grupos, o que por sua vez se traduz em apatia, indiferença e resignação como a forma de vivência cidadã da grande maioria da população. (CASASSUS,1995, p. 119).

Passados mais de dez anos das colocações de Casassus (1995), vemos que a racionalidade do debate social escapa do cidadão comum, cada vez mais. De um lado pela modernização tecnológica que se contrapõe a pobreza da grande população, excluindo-os da pluralidade dos projetos, gestados por um pequeno número de pessoas que tem acesso ao planejamento e à tomada de decisões, tanto em nível micro, quanto macro.

O debate passa a ser inexistente, uma vez que é apenas captado por uma racionalidade técnica especializada que exclui a contradição e a cidadania. Ressaltamos que a sociedade do século XXI traz uma nova forma epistemológica de compreender o mundo, da visão teológica e integradora da realidade, surge a fragmentação e a mudança, caracterizadas sob a forma de aplicação de conhecimentos crescentemente acelerados e especializados. E nesse contexto se constitui o estado moderno e a sociedade civil, que ao se cristalizar vai gerando um circuito de pobreza e de debilidade, se assim podemos dizer, da cidadania dos indivíduos, nos quais se veem cada vez mais fragilizados em sua condição de sujeito-cidadão, com direitos limitados, não por garantia constitucional, mas por falta de condições de ingresso à educação, à saúde, e a outros serviços sociais necessários para que garantam um mínimo de dignidade humana.

Não há como negar que esse embate social traz marcas profundas, não apenas para os sujeitos diretamente atingidos, mas para a soberania do país, visto como espaço onde as relações, em suas diferentes formas, acontecem e se fortalecem. Tomemos como exemplo, a questão da globalização que fala da ética, deixando de explicar que a referência é feita para uma ética mercadológica e não a ética universal do ser humano,

como aponta Freire (1999), pelas quais homens e mulheres devem lutar, para que se concretize o chamado “mundo de gente”. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar a malvadez intrínseca do capitalismo, verticalizando a pobreza e a miséria de milhões de indivíduos.

Estamos testemunhando uma política social e econômica que traz a tona à falta de um maior entendimento da prática educativa como um exercício constante da subjetividade do homem, para desenvolver a capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de dialogar, ou seja, de uma prática que seja essencialmente humana, ética e política, uma vez que, é na inclusão do ser que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 1999, p. 64)

Destacamos esses pressupostos porque julgamos fundamentais para a análise contemporânea das políticas educativas. É preciso considerar que a estrutura e implantação de toda e qualquer “política” constitui uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões internas, o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva a própria educação; a prática de acomodação ou de resistência forjadas nas instituições quer seja no nível dos sistemas de ensino ou das próprias escolas. A articulação do global, do regional e do nacional, no interior das sociedades, produz uma alquimia que vai se revestindo das singularidades próprias de cada contexto, podendo, assim, ressignificar e filtrar contradições que se engendram, na direção de um novo espaço que poderá tecer a cidadania emancipatória.

Para o pensamento educacional, política, participação, democracia e cidadania foram, conforme explicitação de Arroyo (2003), sempre vinculada muito mais à consciência, ao saber, à ignorância, à religiosidade e aos valores culturais do que às condições materiais de existência, às formas de produzir a vida material, às relações sociais de produção, como se fossem realidades separadas. É necessário, portanto rever outro ponto no equacionamento da relação entre educação, cidadania e democracia, uma vez que quando pensamos em educação

política, o que nos vem à mente são os valores, a visão de mundo, de sociedade, a instrução e não as condições materiais do ser humano, mantendo-os assim alienados às estruturas de poder e consequentemente arremessados cada vez mais à exclusão.

O processo educativo para ser democrático e cidadão, deverá ser antiautoritário. Uma vez que não existe “uma realidade em si mesma, em si e por si, mas apenas uma relação histórica com os homens que a modificam” (GRAMSCI, 1978, p.34). O rigor apontado por Gramsci, nos primeiros estágios da infância, chamado de rigor pedagógico, na verdade, não deixa de trazer consigo uma preocupação pedagógica que aponta para a progressiva ampliação da participação e da criatividade, nas atividades educativas.

A educação é, portanto, parte da formação e constituição da cidadania, podendo ser o leme que conduzirá o processo de sua constituição, mesmo com a consciência de que não é no discurso de que todos os cidadãos devem ser escolarizados, que está o cerne da formação cidadã, mas as condições que o estado oportuniza, para que se construa a democracia, como o mesmo trata as reivindicações por uma vida digna, com saúde, alimentação e moradia e não apenas com o mero letramento, com a merenda escolar, ignorando as reivindicações do povo, e nesse sentido a escola deve ser a fonte inspiradora e reveladora dos direitos do cidadão.

A luta pela educação encontra sentido se estiver inserida, no movimento de constituição da identidade política do povo, menos privilegiado econômica e socialmente onde a cultura e o saber possam dar significado a vida dessas pessoas. Caso contrário a educação será mera instrução, ou até mesmo domesticação.

A concepção do povo e de sua ação como sujeito político, conforme Arroyo (2003), exige uma revisão geral entre educação, cidadania e participação política. Dando uma atenção especial aos processos de construção e de formação do povo, entendendo que processos são esses e onde os mesmos acontecem se através de intervenções externas ou como um processo que se dá no interior da prática social e política das classes.

É necessário repensar a educação em termos de formação humana, e para tal é importante repensar as políticas educacionais a

partir de uma visão ampla de educação que transponha os muros da escola, buscando uma nova forma de estabelecer relações entre escola, comunidade, sociedade civil, poder público, enfim entre todos os espaços sociais.

Proposta esta que parte do princípio da Gestão Democrática-Lei nº 10.576/95 e o grande desafio está em gerar o projeto educativo de cada comunidade de forma que o mesmo contemple a cultura, a realidade e o mundo vivido da população, como já apontamos anteriormente, com seu entorno, desafios, lutas, limitações, inquietações e por que não dizer com suas limitações, redimensionando as relações de poder.

Nesse cenário o planejamento passa a ser o viés no sentido de atender as demandas coletivas. Os Planos Municipais de Educação precisam ser vistos como espaços e oportunidades, para o exercício democrático da gestão educacional.

Nosso futuro está diretamente relacionado com a reinvenção dos modelos de vida, das formas de organização social, dos sistemas de controle copiados de fora e, muitas vezes, concebidos como uma verdade plena. [...] Esse processo emancipatório fundamenta-se a partir do nosso Mundo de Vida concreto, que é o grande potencial para reinventar as formas de viver humano, superando as crises que socioculturalmente nos atingem e desenvolvendo o potencial de humanização intrínseco à própria vocação do ser pessoa (ZITKOSKI, 2000, p. 377).

Nesse sentido justificamos as afirmações que permeiam nossas ideias a respeito de uma nova concepção de educação e cidadania, ou seja, criar espaços dentro e fora da escola para a humanização da humanidade, e ousamos como Zitkoski (2003) e outros autores de que a cidade educadora será esse espaço de humanização, desde que as políticas públicas articulem-se dialeticamente com a organização da sociedade, onde a cidadania não seja outorgada mas sim conquistada.

Pensar, portanto, em planejamento, é pensar para além de uma pedagogia imposta, ou de uma prática já tradicionalmente traçada, mas ter presente que todo e qualquer conteúdo é a construção da

responsabilidade e da liberdade que se assume, diante da sociedade. Repensando a educação em oposição a essa tendência, que durante séculos, a domina, ou seja, a imposição e o conformismo e, portanto desenvolver crítica e solidariamente opções políticas ativas e práticas politicamente criadoras, fazendo da história processo de construção do destino humano.

#### **4 PLANEJAMENTO - O DESAFIO DA PARTICIPAÇÃO**

A história, o passado são elementos de nossa memória, e através de nossas memórias, reformulamos nossos conceitos, posições e interlocuções. Planejamento é a intermediação entre as idéias, a ação, ou seja, é a concretização das idéias na prática da instituição que se planeja. “A vinculação entre educação e participação política é uma constante desde os liberais do Império, até os liberais e progressistas de todas as repúblicas” (ARROYO, 2003, p. 31).

Uma educação para a era relacional pressupõe o alcance de um novo patamar na história da evolução da humanidade, no sentido de corrigir os desequilíbrios existentes, as injustiças e desigualdades sociais, com base na compreensão de que estamos numa jornada individual e coletiva (...) Uma educação que favoreça a busca de diferentes alternativas que ajudem as pessoas a aprender a viver e conviver, a criar um mundo de paz, harmonia, solidariedade, fraternidade e compreensão (MORAES, 2003, p. 27).

Diante de tais ideias, podemos dizer que o mundo e a vida nada mais são do que uma grande teia de relações e conexões e o ser humano um fio particular dessa teia, onde a inércia cede lugar ao movimento constante, a interconectividade colocando o homem frente às novas necessidades em sua relação com o mundo, e nesse universo construir novos paradigmas educacionais. Uma educação que faça parte desse constante movimento, que seja um processo permanente de formação do ser humano em suas diferentes dimensões: afetivas, sociais, espirituais, cognitivas, relacionais é o desejo para o século XXI.

A consciência, a intencionalidade e participação são fundamentos marcantes para romper com o planejamento funcional, tecnocrático ou normativo, uma vez que quem age sobre a realidade direta ou indiretamente são os sujeitos sendo indispensável sua participação, embora através de representações.

O planejamento educacional nas palavras de Santos (1997) parece ser suscetível às escolas, projeções e simbolizações que são adotadas para representá-lo socialmente, uma vez que os direitos vistos pela comunidade local, são diversos do direito estatal e diverso ainda de um direito transnacional.

O momento atual é significativo para revisar as teorias que embasam a temática em questão, salientando que a (re) significação do planejamento pela via epistemológica deve passar por um maior acolhimento da imaginação nas teorias da educação. Então talvez, se possa dizer que a principal virtude do planejamento seja a busca de informações, elaboração de propostas, encontros de discussões, reuniões de decisões, avaliação permanente, ou seja, um processo de reflexão e tomada de decisão.

O planejamento traz consigo desafio na concretização de uma escola humanamente possível, onde se entrecam ideias, pensamentos, opiniões em busca da qualificação da educação, só possível no encontro entre os sujeitos entre o imaginário e o real, o sonho e a utopia, entre a ideia que brota das falas, das contradições e das contextualizações.

É no encontro antagônico/ complementar do imaginário e da idéia que brota a imaginação. E é a imaginação que na e pela turbulência fantasmática, inventa e cria (...) O borbotão da cultura, da criação e o borbulhar onírico onde se entrecam pulsões, obsessões, recordações, ideias, desejos. Por vezes é precisamente no grande “sabat” onírico que nasce a idéia em vão procurada durante duras vigílias. O pensamento está sempre polarizado entre o núcleo duro onde se cristalizam os seus paradigmas e a ebulição imaginária (MORIN, 1997, p. 311).

Acreditamos que para termos uma escola que aponte para autonomia, dos sujeitos, a mesma deve ter competência para sair da

inércia e do imobilismo e atuar no espaço onde a relação dialética entre pensamento e ação, poder e saber se conjugue e se voltem para a possibilidade de garantir a participação coletiva. Esta relação não pode ser mediada por um grupo de técnicos, uma vez que segundo Padilha (2003) “o planejamento é mais do que um mero registro de dados e proposições, mas uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade” (PADILHA, 2003, p. 63).

Freire (1983), ao abordar a ideia de relação, aponta que a mesma possui duas dimensões, uma da esfera puramente humana e outra dimensão das relações que o homem trava com o mundo. A esfera puramente humana guarda em si conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. O homem, segundo o autor, é um ser de relações, aberto as realidades, uma vez que não está no mundo, mas com o mundo, sendo partícipe do contexto em que se insere. Nesse sentido,

Discutir processos participativos implica refletir sobre um conjunto de elementos que constituem relacionamentos entre pessoas e grupos, com diferentes níveis de abrangência, inclusão e conflituosidade, historicamente constituídos e particularizados de maneira institucional (WERLE, 2003, p. 19).

Entretanto, no contexto das relações interpessoais estão imbricadas as normas, os valores, visão de homem, de sociedade e de mundo, atitudes que definem posições de poder, e na dinâmica dessas relações formam-se as subjetividades. Considerando que as pessoas orientam-se na vida social por meio de códigos ético-normativos e elementos culturais estruturados, Veiga (2001), aponta como caminho metodológico o planejamento coletivo, desenvolvido por técnicas de participação, nas quais o currículo e as formas de organização pedagógica possam incluir questões de raça, gênero, classes sociais, categorias profissionais e tantas outras que deverão ser consideradas no processo de construção do conhecimento social e escolar.



O planejamento educacional está inserido no contexto e na complexidade da historicidade dos homens, das sociedades e do mundo, sendo, portanto necessário que sua organização aconteça no espaço-tempo, não devendo existir rupturas radicais nem continuidades permanentes.

O novo paradigma que se impõe na era da comunicação que estamos vivendo supera o conceito linear de tempo e espaço. “O próximo hoje não é aquele ou aquilo que está geograficamente mais perto, mas aquilo que nos identifica” (VEIGA, 2001, p.168).

Ao referir-se a temporalidade, historicidade, Werle (2005)<sup>4</sup>, aponta a necessidade de ao se planejar fazer referência a um tempo de execução e a temporalidade de planos anteriores. Pensar e prever o futuro sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando em conta os contextos e pressupostos atuais e visando questões emergentes, pensando a educação,

A partir das leituras que conseguirmos fazer do mundo, dos cenários que formos capazes de construir e dos sonhos que nos permitimos sonhar e alimentar. E, sobretudo, do futuro que começamos a construir agora com nossas ações (STRECK, 2003, p. 32).

O Fórum Mundial de Educação em sua carta da terceira edição (2003) aponta para a obrigação dos Estados em garantir o direito a uma educação pública emancipatória em todos os níveis e modalidades, estabelecendo como utopia a escola cidadã, potencializadora de vivências democráticas e produtora de conhecimentos que preparem todos os seres humanos para os processos civilizatórios.

Tanto Jontiem (1990) quanto as propostas de Educação para Todos fizeram com que houvesse um grande reconhecimento da diversidade e do movimento. As necessidades básicas de aprendizagem não são universais e nem estanques, mas diversas entre os diferentes grupos sociais, contextos e culturas, apresentando modificações ao longo do tempo. Nesse sentido, a necessária flexibilização e

---

<sup>4</sup> Palestra realizada junto aos Secretários Municipais de Educação na URI, dia 4/03/2005

adaptabilidade aos diferentes contextos locais são fundamentais. Os receituários, a proposta de parâmetros e metas universais precisam ser se não descartadas, pelo menos discutidos dialeticamente, pensar de forma estratégica, não apenas na direção de metas quantitativas, mas num ideário de educação que vincule processos educativos e processos sociais:

Uma vez que todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer a espécie humana (MORIN, 2002, p. 55).

A participação está associada a diferentes relações, como: influenciar decisões, opinar, contribuir com suas ideias e ações, exercer seus direitos e deveres de cidadão, conquistar espaços, comprometer-se, refletir, interagir em meio à diversidade.

A questão do poder não se reduz a operacionalidade técnica do que se aprende, embora essa seja parte importante da questão do poder no cerne do conhecimento. A questão é, repetimos, ética e política, ou seja, tem a ver conhecer elaborar e alentar. Portanto a questão tem a ver com os projetos de mundo que nossos modos de conhecer elaboram e alentam. Portanto a questão epistemológica desemboca inevitavelmente numa difícil conjugação entre horizonte utópico, sempre situado para além do historicamente realizável, e estratégias de factibilidade traduzidas em projetos que sejam realizáveis sob a premissa de consensos possíveis (HASSMANN, 1999, p. 112 - 113).

Nesse sentido, o eixo articulatório, presente nas políticas de participação deve centrar-se na dimensão cidadã e social, que leva a capacitação política, a construção da identidade da autoestima tornando possível aos indivíduos as oportunidades de inserção social que se traduz ainda, em possibilidades de emprego e geração de renda, além da

redefinição de conceitos de solidariedade e comprometimento. Freire (1994) ressalta que simplesmente não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros, palavras que sintetizam a importância da participação coletiva via capacitação política e organizacional.

O século XXI traz a esperança e a desesperança, como herança do paradoxo do século XX, o qual produziu avanços significativos nas diferentes áreas do conhecimento. Resumidamente se pode dizer que os homens tornam-se mais próximos uns dos outros, através das informações, via telecomunicações, internet, aviões a jato, etc. contando ainda com os avanços da biociência, descoberta do genoma, a clonagem, células tronco e em meio a toda essa evolução, que de início começa a partir de criações quase microscópicas, restrita a um número insignificante de indivíduos, logo transforma a humanidade toda e, traz a incerteza, como aponta Morin (2002), mas também a possibilidade das sociedades se democratizarem estimulando a unidade na diversidade.

Superar a burocratização, a centralização, o individualismo e inserir-se no coletivo das idéias, das contradições, é superar os traços autoritários tão conhecidos por todos, para enfim poder dizer como Morin (2002) de que a compreensão entre sociedades supõe democracia, que o caminho entre culturas, povos e nações passa pela generalização das sociedades.

A tríade indivíduo/ sociedade e espécie é indissociável e significa o desenvolvimento conjunto das autonomias, das participações comunitárias, significa planejar a partir de um projeto político nacional claro, incitativo e pensado na globalidade que incorporando os particularismos locais não caia no “localismo”, para não correr o risco da desagregação, centrado apenas nos seus problemas, metas e objetivos, mas na sua inserção nos contextos mais gerais.

## **5 CONSIDERAÇÕES - SEM A PRETENSÃO DE CONCLUIR**

A descentralização da educação, ou seja, a municipalização, propagada na LDB nº 9394/96 e no cenário das políticas públicas de educação é apontada como lócus do exercício da cidadania, o espaço primeiro da vida e participação. A descentralização, portanto, se torna

estratégia lógica e adequada de descentralização e democratização da gestão do sistema educacional.

Sendo a educação o pólo irradiador da cidadania, é natural que o município seja apontado como centro ou pólo irradiador do exercício democrático, sendo sistema único de educação ou atuando em regime de colaboração com o Estado.

O Plano Municipal de Educação, aponta espaços e possibilidades de articulação e de participação democrática da sociedade, envolvendo, segundo Werle (2003), as diferentes redes e agentes educacionais, no trabalho de discussão e configuração do planejamento, bastando para tanto de vontade política.

Ao realizarmos nossa pesquisa (ASSUMPCÃO, 2006), apenas seis municípios, da Região da AMZOP (Associação dos Municípios da Zona de Produção) estavam em fase de elaboração de seus Planos Municipais. Hoje dos quarenta e cinco municípios pertencentes à região citada trinta e quatro já aprovaram os seus Planos Municipais. Com maior um menor número de representantes todos os municípios realizaram seu planejamento a partir da participação da comunidade através de representações ou de Comitês Gestores.

A utopia do século XXI foi apontada neste trabalho pelo viés da participação, do diálogo, das teias de relações que o estado e seus serviços devem manter com a sociedade deixando saídas através da democracia participativa, intensificando a cidadania, entendida como redescoberta dos sujeitos e como superação do processo regulatório.

Desta ótica há que se refletir sobre conceitos como poder, o qual implica numa relação entre dois indivíduos, e não em algo que se possui a “priori”, e definitivamente. O relacionamento entre pessoas pode tornar real o poder pela capacidade dos atores determinarem mutuamente suas capacidades. Nessa lógica o poder passa de simples possibilidade à ação, constituindo-se numa relação efetiva entre comportamentos.

Na análise realizada na trajetória da pesquisa constatamos um tipo de planejamento participativo no qual os atores definiram os rumos, estabeleceram horizontes. Uma premissa foi fundamental, sem a qual o propósito da participação não teria sido alcançado, ou seja, as pessoas tiveram tarefas diferenciadas, os saberes não eram comuns a todos. As condições tanto em nível social quanto cultural também eram

diferenciadas e foi nessa heterogeneidade, em meio as contradições que o diálogo se estabeleceu e o resultado foi a interação dos sujeitos com a realidade existente e a projeção de uma nova realidade.

A participação demanda um esforço maior tanto por parte das instituições públicas, quanto da comunidade, porém o resultado que emerge dessa ação tem reflexos altamente positivos, uma vez que a sociedade passa a se conhecer melhor e conseqüentemente, agir de forma diferenciada, não só no sentido de cobrar dos órgãos públicos, mas de agir em prol de uma melhor qualidade de vida.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. G. **Ofício de mestre**. imagens e auto imagens. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2003.

ASSMANN, Hugo: **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, Vozes, 1999.

ASSUMPÇÃO, Eracilda. **planos municipais de educação** - As interfaces de sua construção. Dissertação de Mestrado. UNISINOS, 2006.

BARROSO, João. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação. in: **Cadernos de organização e gestão curricular**. Instituto de Inovação Educacional, 2003.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINO, Regina. Gestão da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: **Gestão democrática da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal 1988**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** ( Lei 9394/96). Apresentação Carlos Roberto Jamil Curi. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CARAGGIO, José Luis. In. **O Banco mundial e as políticas educacionais**. Cap. III Propostas do banco mundial para a educação sentido oculto ou problemas de concepção. 4. ed. Tradução Corullón Mônica. São Paulo: Cortez.

CASASSUS, Juan. **Tarefas da educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995. (Coleção Educação Contemporânea).

DELORS, Jacques. (org). **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

FORUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Declaração de Porto Alegre**. Porto Alegre, 22 de janeiro de 2003.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousou ensinar**. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Coleção Leitura.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FERREIRA, Naura. S. C. (org.). **Política e gestão da educação dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A editora; ANPAE, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

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

MORIN, Edgar. **O método I: a natureza da natureza**. 3. ed. 1997.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo/Brasília: Cortez/ UNESCO, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papyrus, 2003.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

PADILHA, Paulo Roberto: **Planejamento dialógico como construir o projeto-guia da escola cidadã**. Vol. 7, 4. ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire. 2003.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José; WÜRDIG, R. C. Políticas públicas para a cidade educadora na perspectiva da infância: interfaces entre o lúdico, a escola e a cidadania. In: **Educação**. Revista do Pós – Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Ed. Unisinos, vol. 7, 2003.

SANTOS, Boaventura de S. **A Crítica da razão indolente** - contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo ao pós-contratualismo. a crise dos paradigmas em ciências sociais, para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

STRECK, Danilo. **Educação para um novo pacto social**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Histórias e memórias da educação no Brasil: Século XX.** v. 3. Petrópolis: Vozes, 2005.

WERLE, Flávia O. **Conselhos escolares-implicações na gestão da escola básica.** Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

VEIGA, Ilma. P. A. (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico novos desafios para a escola.** Campinas - São Paulo: Papyrus, 2001.

ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da (re) fundamentação em educação popular: um diálogo entre Freire e Habermas.** Frederico Westphalen: Editora Uri, 2000.



---

## A INFÂNCIA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

AITA, Maria Cristina Gubiani<sup>1</sup>

### 1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA INFÂNCIA

A criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança”. (...) Por outro lado, a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. (...) Não há outro mundo, a interação é o terreno em que as crianças se desenvolvem. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural e histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento (KUUHLMANN, 1998 p. 31).

Segundo este autor é preciso considerar a infância como uma condição da criança. As experiências que são vividas em diferentes momentos e lugares, é muito mais do que uma representação do adulto

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas. URI - Campus de Frederico Westphalen. maita@fw.uri.br

sobre este período da vida. É necessário considerar as representações da infância, as suas relações sociais, enfim reconhecê-la como produtora da história.

A infância é reconhecida hoje como condição e direito das crianças. Elas são tanto quanto os adultos, cidadãos e nesse sentido, a sua educação envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: cuidar e educar. As crianças têm necessidade de atenção, carinho, segurança e amparo, sem os quais elas dificilmente poderiam sobreviver.

A infância, tal como a conhecemos, é um conceito relativamente novo. Segundo Gagnebin (1997), pode-se localizar no século XVIII o início da idéia de infância, como uma idade singular a ser respeitada em suas diferenças. O olhar sobre a criança e sua valorização não ocorreram sempre da mesma maneira, mas de acordo com a organização de cada sociedade e a estrutura econômica e social que estavam em vigor. Kramer mostra que a idéia de infância aparece com a sociedade urbano-industrial, quando muda o papel social desempenhado pela criança na comunidade:

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passava a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (1987, p.19).

Sarmiento (2001) salienta que a idéia de infância é moderna. Durante grande parte da idade média as crianças foram consideradas como seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial.

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social a que a criança pertencia. Era juntamente com o adulto e com as demais crianças que a mesma aprendia a se tornar membro de um grupo, a dominar conhecimentos que seriam necessários para enfrentar as exigências da vida adulta.

A educação infantil caracterizada como uma ação educativa complementar à família, é um fato recente. Por um bom tempo não houve instituições responsáveis por compartilhar os cuidados e a educação das crianças com seus familiares ou com a comunidade a qual pertenciam.

Bujes, afirma que:

(...) ao considerarmos que a educação infantil envolve simultaneamente cuidar e educar, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter conseqüências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também da escola( aquelas voltadas para crianças maiores de sete anos). Enquanto se mantiver a confusão de papéis que vê na família ou na escola os modelos a serem seguidos, quem perde é a criança (2001, p. 17) .

O surgimento das instituições de educação infantil esteve relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser caracterizado entre os séculos XVI e XVII. Para Bujes (2001), a escola, muito parecida com a de hoje, organizou-se porque ocorreu um conjunto de possibilidades: a descoberta de novas terras que mudou a sociedade na Europa, o surgimento de novos mercados, o desenvolvimento científico e a invenção da imprensa contribuíram para que todos tivessem acesso à leitura. Com a implantação da sociedade industrial passaram a ser feitas novas exigências educacionais para dar conta do novo mundo do trabalho.

A recomendação da criação de creches, junto as industrias ocorria com freqüência nos congressos que abordavam a infância. Era uma medida defendida no quadro das necessidades de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino (KUHLMANN, 1998, p. 85).

Durante as duas décadas iniciais do século XX, implementaram-se as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil.

É importante ressaltar que a expansão destas instituições, especialmente no final do século XIX na Europa e mais da metade do século XX no Brasil, recebeu grande influência das idéias dos higienistas e dos psicólogos. “Do ponto de vista médico higienista, o grande tema associado à assistência à infância era a mortalidade infantil. Além disso, as propostas se integravam ao projeto mais geral de saneamento para atingir a civilidade e a modernidade” (KUHLMANN, 1998, p. 91).

As creches e as pré-escolas surgiram, então, depois das escolas, a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: a inserção da mulher no mercado de trabalho assalariado, resultado tanto da necessidade de contribuir para o sustento econômico da família, como do desejo de realização pessoal e profissional. O próprio pensar da mulher acerca de si e de sua atuação na sociedade a levou a questionar o seu papel dentro e fora da família, repercutindo inclusive na maneira de cuidar dos filhos; a nova forma de organização das famílias, a nova relação entre os sexos, bem como um conjunto de idéias novas sobre infância, sobre o papel da criança na sociedade, e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências do social. Esses fatores contribuíram para a busca de novas formas e lugares para o desenvolvimento do convívio social das crianças.

As mudanças estruturais e culturais na instituição familiar mostram por um lado, que a família tem vindo a perder de modo progressivo e significativo o estatuto de instância de socialização, por efeito das sucessivas recomposições e reestruturações que tem sofrido. Esse estatuto tende a deslocar-se das instituições estatais, seja o da rua ou o do bairro, espaços estes gerados de novos processos de referência e de sociabilidades nas novas gerações (SARMENTO, 2001).

### **1.1 O atendimento as crianças pequenas**

No Brasil, até meados do século XIX, o atendimento às crianças

pequenas, longe da mãe, em instituições como creches ou parques infantis, praticamente não existia.

No período precedente à proclamação da República, observam-se iniciativas isoladas de proteção à infância, muitas delas orientadas em função do combate às altas taxas de mortalidade infantil. Havia um projeto social de construção de uma nação moderna, parte do ideário liberal, que trouxe para o Brasil, sob a influência americana e europeia o Jardim de Infância, que foi recebido com entusiasmo por alguns setores sociais. Esta ideia, porém, gerou muitos debates, pois a questão principal estava centrada no fato de que se os jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não poderiam ser mantidos pelo poder público.

Antes mesmo da república uma das maiores defesas da implantação do jardim de infância no Brasil foi feita por Rui Barbosa em 1822, em um parecer apresentado à Câmara do Império, sobre a reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Para esse político, a proposta educativa a ser considerada para a educação da infância era a de Froebel<sup>2</sup>.

Na década de 20 e no início dos anos 30, que o movimento do operariado passa a fazer reivindicações por melhores condições de trabalho e de vida, bem como pela existência de locais para guarda e atendimento das crianças, durante o trabalho das mães.

Porém, foi no governo Vargas (1930-1945), a partir da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), que se conta com alguns preceitos sobre o atendimento dos filhos das trabalhadoras.

O estabelecimento em que trabalhavam pelo menos 30 mulheres com mais de 16 anos de idade terá local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância a assistência a seus filhos no período da amamentação. (CLT, art. 389, p. 10)

... a exigência poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas diretamente ou mediante convênios

---

<sup>2</sup> Friedrich Froebel (1782-1852) suas idéias reformularam a educação. Inspirou-se no amor à criança e à natureza. A essência de sua pedagogia são as idéias de atividade e liberdade. Em 1837 abriu o primeiro Jardim de Infância.

Curado outras entidades públicas ou privadas(...)  
(CLT, art. 389, p. 20)

Não parece que a lei foi criada para proteger a criança, principalmente porque fica restrita ao período da amamentação. Cessado este período, a empresa não tem mais obrigação de manter funcionando a creche, passando esta a ser responsabilidade exclusiva da mãe.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública que mais tarde criou o Departamento Nacional da Criança, cuja linha de atuação era remediar e socorrer a criança e sua família. Esse órgão centralizou durante quase trinta anos o atendimento à infância brasileira.

Embora, desde a década de 30 algumas instituições oficiais, voltadas ao que era chamado de proteção à criança, já tivessem sido criadas. Foi na década de 40 que prosperaram iniciativas a nível de governo na área da saúde, previdência e assistencialismo. Entendidas como “mal necessário”, as creches eram planejadas como instituições de saúde, com rotinas de triagem, lactário, auxiliares de enfermagem e higiene do ambiente físico.

As instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar. Cada saber representava as suas justificativas para a implantação das creches, asilos ou jardins de infância, e seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas (KUHLMANN, 1998, p. 88).

Desde o início do século até a década de 50, as poucas creches, fora das indústrias, eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e religiosas. O trabalho nas creches tinha caráter assistencial - protetoral. Era pouco valorizado o trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo, sendo preocupação apenas a questão da alimentação, o cuidado com a higiene e a segurança física. Assim, de forma desinteressada, ocorria o atendimento em creches, parques infantis, escolas maternais, jardins de infância e classes primárias.

Pode-se observar que até os anos 60, os programas de atendimento à infância caracterizavam-se pelo assistencialismo.

Para Campos (2001), desde meados da década de 70, o país assistiu a uma expressiva expansão do atendimento às crianças menores de sete anos, por meio de várias modalidades de serviço, tanto privados como governamentais e comunitários. A qualidade desse serviço foi variável aos diversos grupos da população.

Segundo Alves e Battaglia (1993), foi nos anos 70 que se multiplicaram as ações de assistência social, e em especial o atendimento em creches e a política pública começa a ocupar-se da pré-escola, ainda que sem grandes compromissos. Nesse período a educação da criança de zero a seis anos não tinha objetivos próprios, os programas eram desarticulados, sobrepostos, descontínuos e, muitas vezes, marcados pelo clientelismo político.

Na década 70, segundo Kuhlmann, as creches e pré-escolas iniciaram seu processo de expansão:

(...) a crítica à educação compensatória trouxe à tona o seu caráter assistencialista, discriminatório. As concepções educacionais vigentes se mostravam explicitamente preconceituosas o que acabou por cristalizar a idéia de que, em sua origem no 'passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação (1998, p. 182)

Na década de 80 muitas mobilizações marcaram a criança e o adolescente com significativa participação da sociedade civil organizada, bem como com a presença de representantes de órgãos públicos e o apoio do UNICEF. Essa mobilização proporcionou um novo reordenamento das leis e a afirmação de uma nova doutrina de infância, situando a criança como sujeito de direitos.

## **1.2 Os direitos da criança: a nova política de atendimento**

A Constituição Federal de 1988, inciso IV do artigo 208, afirma: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de "...atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis

anos de idade”. Com a inclusão da creche no capítulo da Educação, a Constituição explicita a função eminentemente educativa da mesma, à qual se agregam as ações do cuidado. Interessa destacar, ainda que, no seu art. 206, a CF afirma os princípios pelos quais o ensino deve ser ministrado, o que explicita o inciso VII – “garantia de padrão de qualidade”, como um dos norteadores para a educação infantil. Com base nesses dois artigos, pode-se perceber que, no plano legal, a oferta de educação infantil não passa a ser apenas uma obrigação do Estado como também deve ser oferecida com qualidade.

A Carta Magna estabelece um patamar para a criança, jamais alcançado na sociedade brasileira, pois os seus direitos passam a ser prioridade absoluta. Para Campos (2001), esse fato representa um avanço significativo em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira. Enquanto as Constituições anteriores utilizavam expressões como “assistir” ou amparar a maternidade e a infância, a Carta de 1988 nomeia formas concretas de garantir o amparo, mas principalmente a educação da criança, superando, assim, o caráter assistencialista que predominava nos programas voltados para a faixa etária de zero a seis anos.

Pelas novas obrigações decorrentes da Constituição, a creche e a pré-escola não poderão mais deixar de ser incluídas ao lado das demais etapas de ensino. Dessa forma, Craidy (2001) afirma que nem os pais, nem as instituições de atendimento, nem qualquer setor da sociedade ou o governo poderão fazer com as crianças o que bem entenderem ou considerarem válido: A creche e a pré-escola têm, portanto, uma função de complementação e não de substituição da família. Dessa forma, elas deverão integrar-se com a família e com a comunidade para que juntas possam oferecer o que a criança necessite para seu desenvolvimento e sua felicidade.

Os anos 90 marcaram de forma significativa as políticas educativas, pois muitas reformas foram sendo delineadas e um novo panorama implementou-se através de propostas e projetos que foram sendo acordados nas Conferências mundiais pelos diversos países, que necessitavam melhorar suas taxas de analfabetismo, impulsionando assim suas políticas educativas.



Até 1990, vigorava no país a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM<sup>4</sup>), que acabou sendo um fracasso. Em vez de dar incentivos para que as crianças permanecessem com seus pais, o Estado estimulava o confinamento delas em instituições. Nessas condições, não havia uma relação familiar e afetiva que auxiliasse o desenvolvimento da criança.

A gravidade da situação infantil levou à criação da Lei Federal nº 8069, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente. O Estatuto da Criança e do Adolescente, no capítulo IV, Art. 53, inciso IV, reafirma o direito constitucional: É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. O ECA adota uma doutrina de proteção e proporciona os instrumentos básicos para assegurar o direito das crianças e adolescentes, constituindo-se no instrumento legal de defesa de seus direitos.

O ECA serviu de base para a construção de uma nova forma de olhar a criança, uma criança com direito de ser criança, de brincar, de receber afeto, de querer, de sonhar, de conhecer e de opinar. Em relação à educação infantil, as propostas pedagógicas devem considerar a criança integralmente, construindo novas formas de cuidar e educar.

Destacam-se aspectos importantes deste documento em relação à qualidade da educação infantil. No art. 5º, afirma-se que “...nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo, na forma da lei, qualquer atentado, por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais”.

No art. 53, ao tratar do direito à educação, define que este deve assegurar, entre outros aspectos: “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Para a educação infantil, especialmente, isto é absolutamente relevante, pois, sabe-se que em algumas instituições, práticas como os castigos de toda natureza, algumas vezes físicos, ainda

---

<sup>4</sup> Fundação do Bem Estar do Menor. É um órgão normativo e supervisor que delega às Fundações Estaduais (FEBENS) a execução e o atendimento dos menores. Seu objetivo é implantar a política do bem estar do menor, mediante o estudo do planejamento das soluções, orientação, coordenação e fiscalização de entidades que executam essa política.

estão presentes. O conteúdo dos artigos do ECA reafirmam o que está expresso no texto constitucional.

É nesse contexto, norteados pela Constituição Federal e pelo ECA, que o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), assume em 1994 seu papel insubstituível e inadiável de propor a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil.

É importante registrar que entre os anos de 1994 e 1998 a Coordenação Geral da Educação Infantil (Coedi), da Secretaria da Educação Fundamental do MEC, publicou uma série de documentos<sup>5</sup> que têm um significado especial para a Educação Infantil no Brasil.

O MEC, após fazer uma análise da situação atual da educação infantil, instituiu, na primeira metade da década de 1990, uma Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI<sup>6</sup>), que participa da elaboração da Política Nacional de Educação Infantil, bem como de sua divulgação em todo o país.

A Lei Orgânica de Assistência Social norteia também o atendimento das crianças no Brasil. Seu papel é relevante uma vez que tem por função elaborar e implantar, com parcerias intersetoriais, política pública de proteção às famílias vulnerabilizadas pela pobreza, por meio de ações concretas voltadas para o atendimento de crianças de zero a seis anos.

A Assistência Social desenvolvia, desde os tempos da LBA<sup>7</sup>,

---

<sup>5</sup> Os conhecidos cadernos da COEDI com carinhas de crianças são: “Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil” (1998); “Proposta pedagógica e currículo para a educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (1996); “Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (1995); “Educação infantil no Brasil: situação atual” (1994); “Por uma política de formação do profissional da educação infantil” (1994); “Política da educação infantil (Proposta)” (1993) e “Política Nacional da Educação Infantil” (1994).

<sup>6</sup> Foi instituída pela Portaria 1264/96. Era integrada por entidades (SEF/MEC, CRUB, OMEP, LBA, CNBB). Posteriormente passaram a integrar algumas instituições (UNESCO, FAE, INEP).

<sup>7</sup> Foi instituída pela Portaria 1264/96. Era integrada por entidades (SEF/MEC, CRUB, OMEP, LBA, CNBB). Posteriormente passaram a integrar algumas instituições (UNESCO, FAE, INEP).

ações junto às creches e pré-escolas, dando subsídios técnicos e financeiros quanto à capacitação de pessoal, aproveitamento de espaços físicos, aplicação de recursos, entre outros.

Os recursos provenientes da Assistência deverão privilegiar as crianças carentes, que freqüentam creches ou pré-escolas, alvos da política nacional de Assistência Social.

Juntamente com as creches e pré-escolas, a Assistência poderá identificar as famílias com crianças de zero a seis anos; identificar e apoiar tecnicamente, em parceria com a educação, as demandas existentes nas localidades que não possuam a devida estrutura; articular e planejar programas e cursos de apoio sócio-educativos às famílias, bem como garantir que os recursos provenientes da Assistência, aplicados em creches e pré-escolas, sejam destinados ao seu público alvo.

O direito ao atendimento de crianças de zero a seis anos, consolidou-se pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, onde a educação básica é compreendida como um nível de ensino que se compõe de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Na referida lei há um capítulo dedicado à educação básica, dispendo sobre seus objetivos, finalidades e organização. A Seção II, desta lei, trata especificamente da educação infantil, definindo a mesma como a primeira etapa da educação básica e deverá ser desenvolvida em creches e pré-escolas, compreendida na faixa etária de zero a cinco anos.

O que a lei estabelece em relação à educação infantil é resultado da mobilização da sociedade civil organizada que se articulou, desde o final dos anos 80, com o objetivo de assegurar para as crianças, na legislação brasileira, a partir de uma determinada concepção de criança e de educação infantil, uma educação de qualidade para a infância.

A LDB também atribui flexibilidade ao funcionamento da creche e da pré-escola, permitindo diferentes formas de organização e práticas pedagógicas. Aponta para a definição de níveis de responsabilidade em relação à regulamentação da educação infantil..

A Lei 11274/2006, alterou os artigos da Lei 9394/96, ampliando o ensino fundamental para nove anos, iniciando aos seis anos de idade. A partir desta Lei a educação infantil passa a considerar creche( zero a três a nos) e pré-escolar (4 e 5 anos).

Reafirmando e definindo a política educacional brasileira, é aprovado o Plano Nacional de Educação 2001/2010. Este define as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos.

Para os legisladores, o PNE<sup>8</sup> é um compromisso político estabelecido com todos e cada um dos brasileiros, com o significado da responsabilidade no equacionamento dos problemas educacionais e na abertura de novas perspectivas para todos por meio da educação. Dez anos é um prazo longo que possibilita mudanças na educação

A educação infantil, no PNE, tem um papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação do nível de inteligência das pessoas. Assegura-se que o investimento na educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro.

O Plano estabelece um conjunto de 25 objetivos e metas para a educação infantil, que tratam da ampliação da oferta em creches e pré-escolas, da elaboração de padrões mínimos de qualidade, de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições, da autorização de seu funcionamento, da formação dos profissionais da área, da garantia de alimentação escolar, do fornecimento de materiais adequados às faixas etárias, do estabelecimento de padrão de qualidade como referência para supervisão, controle e avaliação da educação infantil.

No referido Plano, fica explicitado que, no prazo de dez anos, a demanda de educação infantil poderá ser atendida com qualidade, beneficiando a toda criança que necessite e cuja família queira ter seus filhos frequentando uma instituição educacional.

Ainda, segundo o que consta no Plano, considerando-se as condições do Brasil, no que se refere à limitação de meios financeiros e técnicos, o mesmo propõe que a oferta pública de educação infantil priorize as crianças das famílias de menor renda, situando as instituições

---

<sup>8</sup> Projeto de Lei nº 10.172/01. Aprova o Plano Nacional da Educação e da outras providências.

nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. Há necessidade de que o atendimento seja feito em tempo integral para as crianças menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Isso não se caracteriza como uma ação pobre para pobres. O plano recomenda uma educação de qualidade para as crianças que estão mais sujeitas à exclusão ou são vítimas dela.

Em relação ao financiamento para a educação infantil, os recursos eram escassos, porém com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a educação infantil passou a ser contemplada, destinando recursos para a etapa inicial da educação básica. A sua implantação foi iniciada a partir de janeiro de 2007 e está sendo realizado de forma gradual, alcançando sua plenitude em 2009, quando o Fundo estará funcionando em todo o universo de alunos da educação básica pública presencial. Com base no número de alunos e de acordo com o Censo Escolar da educação infantil e do ensino fundamental, os municípios receberão recursos do FUNDEB.

O objetivo deste Fundo é distinguir que a Educação Básica (em suas três etapas e modalidades) é o nível característico da cidadania para todos, preservando o direito de todos os cidadãos à educação.

A partir do novo ordenamento legal, as Instituições deverão constituir rede de educação infantil, cujo funcionamento requer normatizações dos Conselhos Municipais ou Estaduais de Educação, coerentes com a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>9</sup>, emanadas do Conselho Nacional de Educação. As diretrizes se constituem como definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos que orientarão as escolas brasileiras. Tais diretrizes devem ser observadas na organização das propostas pedagógicas, que devem possibilitar a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança.

Para requerer o encaminhamento do processo de credenciamento/autorização faz-se necessário o cumprimento das exigências em relação

---

<sup>9</sup> Parecer 022/98 da Câmara da Educação Básica, do Conselho Nacional da Educação e Resolução 01/99, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais.

à elaboração da proposta pedagógica, ao regimento interno, aos recursos humanos, ao espaço físico e aos equipamentos materiais e pedagógicos. As orientações necessárias encontram-se também no material “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” – MEC/ COEDI 1998.

O MEC, em 1998, atendendo às determinações da LDB, coloca à disposição dos professores da educação infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil<sup>10</sup>, como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Consta do documento concepções e princípios sobre desenvolvimento e educação infantil, apresenta o brincar, a identidade e o meio como determinantes das interações humanas, bem como define o perfil do profissional para atuar nesta etapa, demonstrando diversas formas adequadas de organizar e conduzir o seu trabalho junto às crianças e suas famílias.

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção dos conhecimentos se processa de forma integral e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Portanto, o Referencial é um guia de orientação que servirá de base para as discussões entre os profissionais dos sistemas de ensino, na elaboração de seus projetos educativos.

Kuhlmann Jr. (1998), ao fazer uma análise do Referencial, aponta:

O Referencial Curricular Nacional terá um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional, mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seu interesse político, muito mais

---

<sup>10</sup> Não desconhecemos as críticas que vem sendo feitas ao RCNEI. Ver BUJES, Maria Isabel. *Infância e Maquinários*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002; GODOI, Elisandra G. A. *A avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

voltado para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no singular - referencial – significa de fato, a concretização de uma proposta que se torna homogênea, como se fosse única (1998, p. 52).

Cerisara (1999) e Godoi (2004), discutem as incoerências e ambigüidades da proposta, apontando que a mesma não é flexível, pelo contrário é fechada e restrita, tratando a educação infantil como ensino. Ainda para as referidas autoras o trabalho para o cuidado e a educação das crianças pequenas proposto pelo Referencial, acaba antecipando a escolarização, representando um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado na educação infantil de que a educação e o cuidado devem ser assumidos enquanto binômio indissociável e não o ensino.

Segundo dados do primeiro censo da educação infantil (Inep/MEC,2000) existem 92.526 estabelecimentos de Educação Infantil no País que atendem crianças entre 0 e 6 anos de idade, sendo que 67% pertencem às redes de Educação municipais. A maioria dessas escolas, 77%, utilizou pelo menos alguma vez os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEI) elaborados pelo Ministério da Educação.

O referido censo foi realizado com vistas a ampliar o cadastro de instituições que oferecem essa etapa de ensino e a obter informações mais detalhadas sobre o tipo de atendimento realizado. Os resultados foram divulgados em setembro de 2001 e permitem um diagnóstico preciso da educação infantil no Brasil e constitui-se um instrumento eficaz para que a sociedade possa acompanhar os resultados das políticas educacionais com um claro reflexo no planejamento e na implementação de políticas públicas.

Entre 2003 e 2004, apenas uma entre dez crianças de até três anos estava na creche, e metade das que tinham entre quatro e seis anos ia à pré-escola. De todas as crianças até seis anos, há muita diferença entre as mais ricas e as mais pobres. O fato é que as escolas públicas de Educação Infantil não têm salas nem qualidade suficiente para atender todas as crianças. Para ter uma idéia, metade de todas as

escolas para crianças pequenas do país são particular. (Censo Inep/MEC,2005)

A educação básica ganhou novos alunos nas creches da rede pública. De 2006 para 2007, as matrículas cresceram 13,7%. Os resultados aparecem nos dados preliminares do censo da educação básica.

## 2 CONSIDERAÇÕES

Embora hoje, o ordenamento legal do nosso país tenha assegurado uma concepção de criança cidadã e de educação infantil como direito, isto não significa que a realidade das crianças brasileiras tenha mudado, ou que as creches e pré-escolas tenham modificado suas propostas pedagógicas no sentido de, coerentemente com as leis e diretrizes, estejam desenvolvendo o cuidado e a educação das crianças de acordo com uma pedagogia cidadã, que sem dúvida passou a ser exigência para o atendimento à criança na faixa etária do zero aos cinco anos de idade.

Godoi (2004), afirma que a educação infantil, além de ser um espaço coletivo de direito da crianças e sua família, pode ser um espaço de viabilização dos seus direitos, um espaço onde ela possa vivenciar este momento tão precioso e único, chamado infância. A criança deve ser reconhecida e valorizada pela sociedade pelo que pode proporcionar às crianças no momento que lhes cabe.

Ainda, a autora salienta que o ser humano deve vivenciar cada fase de sua vida, de maneira plena, aproveitando o que ela representa. Respeitar experiências inerentes ao seu tempo é fundamental para que o homem possa resolver bem seus conflitos e desenvolver-se integralmente.

A idéia da educação infantil como direito e sua oferta de garantia com qualidade tem sido abordada em diversos documentos e leis. Sua efetivação dependerá do esforço integrado entre todas as esferas e agentes do processo educativo, incluindo a União, Estados, Municípios, gestores escolares, educadores, as crianças, os pais, as famílias e a sociedade como um todo. Se todos fizerem a sua parte, nossas crianças serão mais felizes e terão seus direitos garantidos.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. WAJSKOP, G. **Educação infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

ALVES, Z. e BATTAGLIA, L. Instituições e programas nacionais dirigidos à criança pequena. In: MAGALHÃES, A. e GARCIA, W (org). **Infância e desenvolvimento: desafios e propostas**. IPEA: Brasília, 1993.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. **Plano nacional de educação**. Brasília, 2001.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil pra que te quero. In: CRAIDY, C; KAERCHER, G. **Educação infantil pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, M. M. ROSEMBERG, F; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2001.

CERISARA, A.B. A Produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A.L.G; PALHARES, M.S.(Orgs.) **Educação infantil: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, p. 19-49, 1999.

CRAIDY, C. M. A Política de Educação Infantil no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL,1., 1994, Brasília. **Anais...** Brasília, p.18 –21, 1994.

\_\_\_\_\_.; KAERCHER, G. **Educação infantil pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GAGNEBIN, J-M. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI, J.R (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

GODOI, E.G. **Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KUHLMANN, J. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, S. **A Política pré-escolar no Brasil: A Arte do Disfarce**. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

SARMENTO, M J. **Administração da infância e da educação: as lógicas (políticas) de acção na era da justificação múltipla**. II Congresso Luso-brasileiro de Política e Administração da Educação. Universidade do Minho: Braga, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação e políticas de exclusão: a negação dos direitos da infância**. Fórum Mundial de Educação. Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Instituto de Estudos da Criança. Universidade de Minho, 2001.

## TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA AO GOVERNO MILITAR

PACHECO, Luci Mary Duso<sup>1</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a educação rural vem ganhando espaço e atenção nos grandes eventos educacionais, nas Universidades, nos Movimentos Sociais, nas políticas públicas, enfim, em todo o espaço que pensa na população do campo, em seu desenvolvimento e em sua formação enquanto sujeito de história própria. No entanto, para compreender o destaque que hoje tem esse assunto, é necessário retomar, numa dimensão contextual, os principais momentos que marcaram essa trajetória, como também, ter presente os conflitos e contradições ocorridos nesse cenário.

Dessa forma, o presente texto tem como principal objetivo contextualizar a educação rural, retomando alguns projetos e políticas públicas instituídas a partir da Proclamação da República. Toma-se a

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas. URI - Campus de Frederico Westphalen/RS. [luci@fw.uri.br](mailto:luci@fw.uri.br)

Proclamação da República como marco da retomada histórica pelo fato de que “o ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento no final do Segundo Império e implantou-se em maior escala no início do século XX”. (JESUS, 2007, p. 66). Conhecer esse cenário possibilitará compreender a dinâmica do processo educacional no espaço-tempo rural, desde as principais manifestações oficiais em prol da educação rural até os dias atuais, envolvendo as lutas empenhadas e as conquistas celebradas.

## 2 A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

Com a Proclamação da República veio uma nova expectativa de vida e um novo projeto social para o povo brasileiro. A educação foi estabelecida como alavanca para a ordem e o progresso necessário ao desenvolvimento do país e sua inserção na modernidade do século XX. Era preciso instruir a população. Educar o homem, num sentido democrático e não mais autoritário, para que fosse possível também na sociedade assumir essa postura. Logo, nessa perspectiva, a reforma da sociedade passava pela reforma do homem, sendo que, para isso, a escolarização teria um papel insubstituível, pois foi interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica.



Figura 1: operários ao lado das máquinas no interior de uma tecelagem paulistana, no início do séc. xx.

(Fonte: Gli Italiani nel Brasile, CUT. [www.dellamonica.com.br/brasdositalianos.htm](http://www.dellamonica.com.br/brasdositalianos.htm))

O entusiasmo pela escolarização e o otimismo pedagógico<sup>2</sup> resultam na crença de que pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo. [...] ainda, o sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme numa nação à altura das mais progressivas civilizações do século (NAGLE, 2001, p. 134-135).

A educação surge, então, sob a égide positivista, como redentora da sociedade e a escolarização formal, que antes era privilégio das elites dominantes, passa, agora, para toda a população (pelo menos no discurso), na tentativa de transformar e reformar a sociedade, tendo em vista a visão urbano-industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século XX.

Contudo, o processo de escolarização rural continuou desordenado, sofrendo uma ação desinteressada das lideranças brasileiras que não desenvolveram uma política educacional destinada ao meio rural. Somente olharam para esse espaço por ocasião do movimento migratório que aconteceu nos anos 1910 – 1920 quando um número elevado de rurícolas buscou áreas onde o processo de industrialização se dava de uma maneira mais ampla, deixando para trás o campo (LEITE, 2002).

---

<sup>2</sup> O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década de 1920, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de ideias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos. (NAGLE, 2001, p.135).



Figura 2: família da zona rural – interior de São Paulo em 1913 retratada por Monteiro Lobato

(Fonte: [www.unicamp.br/.../Ensaaios/RepublicaVelha.htm](http://www.unicamp.br/.../Ensaaios/RepublicaVelha.htm))

A foto acima, tirada por Monteiro Lobato em 1913, no interior de São Paulo, é bastante sugestiva do estilo de vida da gente pobre na zona rural. A casa de pau-a-pique, a pequena roça e a exiguidade de pertences parecem representar, com poucas variações regionais, as condições de sobrevivência do brasileiro pobre das primeiras décadas do século XX. (BIGNOTTO, 2008, p. 12)

Em meio a esse contexto, ganha destaque o discurso do “Ruralismo Pedagógico”. De acordo com Neto (2003, p. 11), o “Ruralismo Pedagógico era uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a idéia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia”. Essa proposta defendia a criação de um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, como os conhecimentos utilizados na agricultura e pecuária.

*Pari passu* a esse movimento explodiu a ideologia do colonialismo, que tinha como preocupação o esvaziamento populacional das áreas rurais e, conseqüentemente, o enfraquecimento social e político do patriarcalismo, marcando uma forte oposição ao movimento progressista urbano, que buscava o desenvolvimento urbano-industrial em detrimento do agrário-exportador.

Aliados à ideologia colonialista estavam alguns segmentos das elites urbanas que defendiam a fixação do homem no campo como forma de evitar os problemas sociais nos centros das cidades. O ruralismo esteve também vinculado ao movimento nacionalista<sup>3</sup> e ao movimento católico<sup>4</sup>, do início do século XX, valorizando uma visão fisiocrata na qual a produção agrícola seria o foco e a origem da riqueza.



Figura 3: meninos que viviam da “indústria de trapos”, reaproveitamento de “resíduos deixados pela urbanização”

(Fonte: [www.unicamp.br/.../ensaios/republicavelha.htm](http://www.unicamp.br/.../ensaios/republicavelha.htm))

Como forma de evitar o êxodo rural e os problemas sociais decorrentes das levas de migrantes e imigrantes que chegavam às

---

<sup>3</sup> O movimento nacionalista teve como objetivo a formação da consciência nacional. As primeiras manifestações apareceram, de maneira mais sistemática e mais influenciadora, no campo da educação escolar com os livros didáticos de conteúdo moral e cívico, de acentuada nota patriótica. (NAGLE, 2001, p. 64-65).

<sup>4</sup> O movimento católico visava à recristianização do país, ou seja, reencontrar a alma nacional, perdida com a elaboração da Constituição de 1891, que acolhia os princípios do liberalismo, instituindo a separação do Estado e Igreja e a laicidade do ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. (SHIROMA, 2004, p.20).

grandes cidades, que não tinham infraestrutura para acomodar e empregar os novos moradores, surgiram propostas de manter a família rural em seu espaço através da educação.

Uma das propostas ruralistas foi a criação de “Cursos de Ruralismo” que funcionavam anexos às escolas normais já existentes e que, segundo Lex (apud NETO, 2003, p.15), “seria feito após o término do curso normal e visaria à formação de professores especializados para o meio rural. Sua duração seria de três ou quatro meses, com aulas teóricas e práticas”. O curso deveria contemplar os seguintes conteúdos: - *higiene oral* (alimentação, cuidados corporais, higiene doméstica, combate às moléstias); - *sociologia rural* (que estudaria os principais problemas criados pela vida social do campo, a fim de que os professores pudessem interpretá-los e cooperar na sua solução); - *educação rural* (ensino da leitura e da linguagem no meio rural, educação física, jogos e todos os ensinamentos através de centros de interesse rurais); - *atividades rurais* (visando a estimular nos mestres a simpatia pelo campo, para que depois eles transmitissem aos alunos).(LEX, apud NETO, 2003, p.16).



Figura 4: normalistas da escola normal de Petrópolis  
(Fonte: [http://petropolisnoseculoxx.zip.net/arch2008-08-01\\_2008-08-31.html](http://petropolisnoseculoxx.zip.net/arch2008-08-01_2008-08-31.html))

Essa proposta recebeu inúmeras críticas em função de ser considerada insuficiente para criar no professor o gosto pelo campo e,



também, atender as necessidades dos educandos, uma vez que, o campo era visto como um *habitat* hostil, sem nenhum atrativo para o homem civilizado da cidade. Quadro esse decorrente da debilidade da formação educacional, pobreza das habitações e ausência de atrações culturais que possibilitassem a diversão dos jovens desse meio.

Devido a esse contexto, a educação não poderia ter o papel salvacionista de criar mecanismos para fixar o homem no campo. De acordo com Neto:

[...] era necessário compreender que, se o campo não tinha atrativos para seus habitantes, ou se o meio urbano atraía e encantava o trabalhador rural, caberia à sociedade, como um todo, desenvolver mecanismos de retenção do trabalhador no ambiente que este julgasse mais adequado. Isso poderia se dar através de investimentos realizados em infra-estrutura, lazer e condições de habitabilidade, bem como com a possibilidade de emprego e geração de renda que o setor pudesse oferecer, visto que são as condições de vida, empregabilidade e de salários que atraem o trabalhador, e não apenas a facilidade de acesso ao comércio, posto de saúde, escola e lazer que a cidade poderia oferecer (2003, p. 16).

Apesar das críticas e questionamentos levantados acerca dos “Cursos de Ruralismo”, os mesmos constituíram-se em importante investimento para o desenvolvimento do meio rural, pois buscavam uma formação mais adequada para a realização das atividades próprias desse meio. Além disso, como esses cursos eram direcionados para o estudante que habitava no campo, sua utilização era mais certa e garantida.

Segundo Leite (2002), o ruralismo no ensino permaneceu até 1930, vinculado ao colonialismo e só tomou uma posição mais arrojada quando dos primeiros sintomas de uma transformação mais profunda no modelo econômico agroexportador<sup>5</sup>. Transformação essa baseada

---

<sup>5</sup> De acordo com Ribeiro (2000), nesse momento, o Brasil experimentou a transição do modelo agrário-comercial exportador dependente para o início de um processo de estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização.

no processo de industrialização que começava a modificar, brutalmente, o cenário econômico e social do Brasil. Aliado a essas mudanças eclodia também o movimento migratório, que, por ser intenso, provocava a pobreza nos centros urbanos, ocasionando uma explosão de problemas sociais.

Em meio a esse cenário um grupo de educadores e intelectuais chamados “Pioneiros da Educação Nova” lança um manifesto dirigido ao governo e ao povo. De acordo com Shiroma (2004, p. 23), o manifesto apresentava a proposta de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional, tendo como princípio a constituição de uma escola pública, leiga, obrigatória e gratuita, oportunizando um ensino comum para homens e mulheres. Movia-se, ainda, “pela concepção escolanovista, enfatizando os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional”.



Figura 5: sala de aula do início de século xx – princípios da escola nova  
(Fonte: [www.unicamp.br/.../ensaios/republicavelha.htm](http://www.unicamp.br/.../ensaios/republicavelha.htm))

Jesus (2007) reforça a idéia de que as tendências progressistas trazidas pelos Pioneiros da Educação, apoiados nos princípios liberais da Escola Nova que defendiam o indivíduo, a liberdade de iniciativa e de igualdade perante a lei, emergiam como um movimento de transformação de toda a educação e que, por sua vez, também atribuíam à escola a tarefa de solucionar a situação de miséria e ignorância que vivia a população urbana e rural.

Para o movimento dos Pioneiros da Educação era necessário reorganizar a escola urbana e as poucas que existiam no meio rural, tanto nas suas condições físicas, como metodológicas, pois até então o que predominava era o ensino enciclopédico, com programas e técnicas inadequadas e descontextualizadas para essa realidade. A formação dos professores por sua vez, também não atendia a especificidade rural. O discurso enfatizava a necessidade de formar professores que se ajustassem aos ideais modernos e que formassem pessoas habilitadas para atuar nas escolas rurais com conhecimentos especializados, inclusive em agricultura e enfermagem (JESUS, 2007, p. 69).

A formação do professor em nível superior também estava na pauta das reivindicações feitas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O debate estava em que a formação do professor em nível superior fosse responsabilidade do poder público, que até então vinha sendo realizada nas Escolas Normais, em nível médio. No entanto com um número elevadíssimo de professores ainda leigos, a proposta não saiu do papel, constituindo-se como uma verdadeira utopia, permanecendo somente no discurso pedagógico da época.

Outro destaque educacional no cenário conturbado pelas crises políticas e econômicas do início do século XX foram as ideias difundidas por um grupo de pensadores, no qual se destacavam Sud Menucci, Carneiro Leão e Alberto Torres. Preocupados com as deficiências do ensino público no meio rural, defendiam a ruralização do Brasil. Definiam as deficiências do ensino rural pela má formação de seus professores e pelo preconceito que, muitas vezes, o próprio trabalhador tinha em relação à educação, “ao considerar que o trabalho pesado era aquele que realmente dignificava o homem, ao contrário do trabalho intelectual, que era característico de quem não era muito dado ao trabalho”. (NETO, 2003, p. 20).

A defesa da ruralização do Brasil estava atrelada ao forte movimento nacionalista marcado pela defesa de uma identidade nacional e de um patriotismo exacerbado. Na educação esse movimento defendeu a fixação do homem no campo, pois, segundo Leão (apud NETO, 2003, p. 22), o homem do campo constituía “a reserva legítima

da nacionalidade, o elemento decisivo na obra da nacionalização, o zelador cioso das tradições, o guarda vigilante do sentimento conservador de nossos maiores, ante o espírito não raro dissolvente das cidades cosmopolitas”.

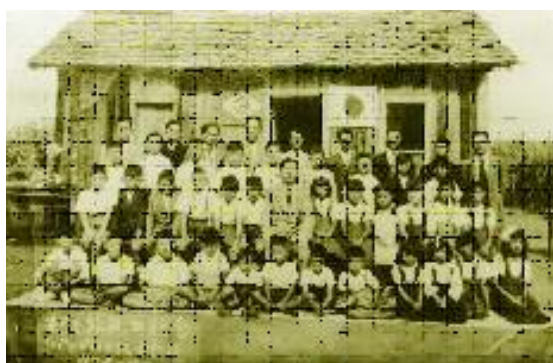


Figura 6: escola construída por japoneses na zona rural, em 1950  
(Fonte: <http://www.penapolisvirtual.com.br/revista/fatfunimigrantesjap.htm>)

Para que essa educação acontecesse, seus idealizadores entendiam que só seria possível por meio de uma pedagogia que fosse mais adequada ao homem rural. De acordo com Nagle (2001), esse fenômeno se expressava pelo esforço para ajustar os padrões de cultura e de ensino às singularidades e especificidades da vida social em que a escola está inserida, aproveitando a realidade que essa oferece para tornar o ensino mais significativo, mais próximo das experiências de seus alunos e de acordo com as exigências do meio social imediato.

O ideário do Estado Novo estava centrado na instalação de um processo industrial de base que possibilitasse um equilíbrio social. Participando desse ideário, a escolarização urbana estava voltada para a capacitação profissional, dando suporte para a industrialização, mediante as novas possibilidades do mercado.

Nesse cenário, Leite destaca que:

As proposições getulistas do Estado Novo de certa forma mantiveram a tradição escolar brasileira, garantindo a obrigatoriedade e a gratuidade da escolaridade, porém dando ênfase ao trabalho manual

nas escolas primárias e secundárias e ao desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano, destinado especialmente às classes populares(2002, p. 30).

A escola rural teve a atenção do governo getulista no Estado Novo em 1937, com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, que de acordo com Maia (apud LEITE, 2002), teve como objetivo a expansão do ensino e a preservação da arte e do folclore rurais. A fixação do homem no campo continuou sendo uma premissa, mas, um elemento novo surgia: a educação como canal de difusão ideológica sem descuidar da disciplina e do civismo.

Em 1942, aconteceu o VIII Congresso Brasileiro de Educação<sup>6</sup>, reunindo educadores e intelectuais. Esse evento reforçou a necessidade de atenção à escolarização rural, por meio da construção de uma escola que atendesse às exigências do homem rural sem deixar de fixá-lo ao campo, formando-o com espírito nacionalista, patriótico e a serviço da produção. O ideal pedagógico presente nas teses defendidas no Congresso, em relação à escolarização rural podem ser resumidas nas palavras do Padre José Bruno Teixeira<sup>7</sup>.

Uma escola que desperte e forme uma consciência cívica e trabalhista [...] alicerce da nossa produção e da nossa riqueza[...] que faça desaparecer o ferrete da humilhação e desprestígio impresso no trabalho rural desde os tempos da escravatura [...]; que extinga os resquícios doentios de uma aristocracia falida e inoperante, herdada dos colonizadores; que represente uma reação[...] contra o doutorismo, o diplomismo[...]; que engrandeça as atividades do campo e da lavoura; que faça do trabalho organizado e produtivo o código social do Estado (Estado Novo), (apud CALAZANS, 1993, p. 19).

---

<sup>6</sup> Congresso organizado pela Associação Brasileira de Educação, realizado em Goiânia, no ano de 1942.

<sup>7</sup> Discurso registrado nos Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação, publicado pelo INEP em 1942.

Ainda em 1942, Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde Pública, implementou uma série de reformas que tomaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino<sup>8</sup>. A Reforma de Capanema, como foi chamada, contemplou os três departamentos da economia, regulamentando o ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola<sup>9</sup>. Porém, o velho dualismo persistia: de um lado as camadas mais favorecidas da população tinham acesso a um ensino propedêutico com o objetivo de formar dirigentes do país. Por outro, aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais com vista a uma rápida formação para o mercado de trabalho, com um ensino pautado na técnica e destinado às massas. (LEITE, 2002).

Em relação à educação rural, muitos projetos foram implementados nesse período. Com o fim da segunda Guerra Mundial, estreitam-se os laços com a política externa norte-americana, criando a *Comissão Brasileiro-Americana de Educação das populações Rurais* (CBAR), a qual tinha como finalidade o desenvolvimento das comunidades campestres, através da implantação de projetos educacionais na zona rural. De acordo com Leite (2002), para atender a esse objetivo foram criados Centros de Treinamento para professores (que repassavam as informações técnicas aos rurícolas); realizadas Semanas Ruralistas, com debates, seminários e encontros; como também, foram criados os Clubes Agrícolas e os Conselhos Comunitários Rurais.

---

<sup>8</sup> A Reforma de Capanema teve início em 1942 e vigorou até a aprovação da Lei 4.024 de 1961.

<sup>9</sup> Sobre o ensino rural apenas em 1946 foi aprovado o decreto-lei 9.613 de 20 de agosto do referido ano. Lei Orgânica do Ensino Agrícola.



Figura 7: grupo de alunos do instituto superior de educação rural  
(Fonte: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-40142003000300013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-40142003000300013&script=sci_arttext))

Em meio a esse contexto surgem também, as Missões Rurais. Financiadas pelos Estados Unidos e Brasil (devido a um convênio firmado por ambos), tinham como objetivo a educação da população carente da zona rural. De acordo com Calazans (1993, p. 23), “a idéia que fundamenta a prática de Missões Rurais é a ação educativa integral para o soerguimento geral das condições de vida material e social de pequenas comunidades rurais”. Para o desenvolvimento desse projeto os Estados Unidos disponibilizaram um corpo de especialistas em educação e extensão rural, além de conceder bolsas de estudos naquele país, para brasileiros se aperfeiçoarem. Esse projeto demonstra, claramente, a interferência externa na organização da educação rural do Brasil, aplicando um modelo importado de educação sem considerar os saberes da população camponesa, nem suas necessidades ou especificidade de formação.

Em 1948, surge em Minas Gerais a *Associação de Crédito e Assistência Rural* (ACAR), mais tarde denominada EMATER. Patrocinada pela AIA (*American International for Economic and Social Development*) a ACAR tinha por finalidade promover a extensão rural e o crédito rural supervisionado, segundo modelos já testados nos Estados Unidos, pretendendo, dessa forma, a aceleração da produção

agrícola e, conseqüentemente, o bem-estar da família rural. De uma maneira abrangente o Programa de Extensão Rural via a educação como uma ferramenta capaz de transformar o rurícola atrasado em um novo homem, pois o mesmo era visto como um indivíduo carente, que deveria ser assistido e protegido.

O objetivo imediato da extensão rural foi o combate à carência, à subnutrição e às doenças, bem como à ignorância e a outros fatores negativos dos grupos empobrecidos no Brasil, principalmente aqueles que integravam a sociedade rural, classificados como desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade para tarefas socialmente significativas. (LEITE, 2002, p. 33-34).

De acordo com Fonseca (1985, p. 54) os programas de extensão para o meio rural buscavam uma conciliação aparente entre o capital e o trabalho, fazendo com que os problemas sociais fossem assumidos por todos em comunidade, protelando, assim, um possível embate entre “aqueles que fazem as leis, detêm o poder político, controlam e regulam o mercado de trabalho e dos produtos e aqueles que, na verdade, são donos só da força de seus braços”.



Figura 8: extensão rural em Minas Gerais na década de 1950  
(Fonte: <http://www.asminasgerais.com.br/zona%20da%20mata/tecer/educa%3%a7%3%a3o /ufv/ufv0002.html>)



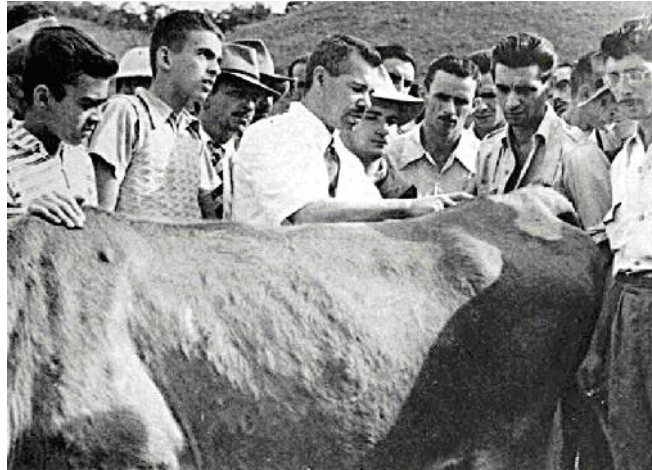


Figura 9: extensão rural em Minas Gerais na década de 1950  
(Fonte: <http://www.asminasgerais.com.br/zona%20da%20mata/tecer/educa%c3%a7%c3%a3o/ufv/ufv0002.html>)

Constata-se, dessa forma, que apesar da melhora no nível de vida da população do campo, as condições de dependência político-ideológica foram reforçadas, assim como a vivência democrática e cidadã da população rural ficou cada vez mais atrelada à vontade dos grupos dominantes.

É possível refletir essa questão sob a ótica da organização dos programas de extensão rural em diferentes ângulos, como destaca Leite (2002, p. 35):

- a) político: combater possíveis grupos revolucionários, com orientação esquerdista, que começaram a surgir;
- b) social: conter os movimentos migratórios internos e prevenir os problemas sociais nos grandes centros urbanos;
- c) cultural: controle dos grupos resistentes à cultura urbana e a modificações exigidas pelo planejamento desenvolvimentista;
- d) econômico: sustentação do processo industrial urbano e vinculação da economia nacional aos grupos e empresas multinacionais;
- e) relações internacionais: a dependência diplomática e econômica dos países periféricos a nações metrópoles. Aqui, destacam-se os patrocinadores da extensão e, conseqüentemente, suas posições

ideológicas (AID, ICA, OEA, BID, FAO, Aliança para o Progresso, Fundação Rockefeller, Fundação Kellog, Fundação Ford, etc.), todos ligados ao capital monopolista americano.

Essa visão de organização dos programas de extensão rural evidencia o caráter de viabilização dos interesses do capital na implementação dos mesmos. Para Grzybowski (1986), esses programas representavam um espaço de barganha social que facilitava a reprodução da dominação através de novas formas de legitimação. Desse modo, para o autor, a expansão dos projetos de esfera pública não proporcionavam a mobilização e a apropriação de saberes sociais, pois estes cumpriam uma função mecanicista de reproduzir técnicas para o aumento da produção agrícola.

No início da década de 1950 a criação da *Campanha Nacional de Educação Rural* (CNER) intensificou a desmobilização da população rural. Com o objetivo de melhorar a vida dos rurícolas, a CNER desenvolveu projetos destinados à educação de base rural com programas voltados para as áreas de saúde, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato, etc., cuja tônica era o desenvolvimento comunitário. Entretanto, ao realizar seu trabalho educativo, a CNER desconsiderou as contradições (políticas, sociais e econômicas) naturais dos grupos camponeses.

[...] as lutas ou reivindicações das minorias rurais ficaram obscurecidas, sucumbindo frente às expressões comunitárias repassadas pela educação/informação veiculadas na campanha. É esclarecedor ressaltar que os pequenos grupos rurais sem representatividade – trabalhadores sem-terra, arrendatários, bóias-frias e outros – não tinham vez e nem voz frente às decisões comunitárias, visto que estas deveriam ser gerais, coletivas, e não para o atendimento de segmentos isolados (LEITE, 2002, p. 37).

Ainda, no que se refere ao atendimento às comunidades rurais, as décadas de 60 e 70 foram marcadas por uma proliferação de programas para esse fim. Tinham seu trabalho empreendido no desenvolvimento da comunidade e na educação popular de adultos,

sob a forma organizada de projetos para as populações rurais. Dentre os programas mais relevantes, Calazans (1993) destaca: SUPRA (Superintendência da Política da Reforma Agrária), IBRA (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária), INDA (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário) e, mais tarde, o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, originado da fusão entre o IBRA e o INDA.



Figura 10: educação popular de adultos na década de 1960  
(Fonte: <http://www.forumeja.org.br/df/?q=book/export/html/201>)

O desenvolvimento desses programas mediatizaram a criação de outros projetos para o campo, como o PIPMOA (Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra Agrícola), o CRUTAC (Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária) e o Projeto Rondon com ações assistenciais e de integração sociocultural, realizadas por estudantes. O principal objetivo desses programas foi conter a expansão dos movimentos agrários e das lutas camponesas, através do atendimento a situações de assentamento/expansão produtiva agrícola e de educação informal para os agrupamentos campesinos.

Em meados da década de 1960, o país vivenciou o golpe militar (1964), que modificou, extremamente, a estrutura sociopolítica da Nação e cristalizou o modelo de dependência econômica do mesmo em relação aos países dos blocos capitalistas. Nesse contexto, constata-se a penetração incisiva da extensão rural e sua ideologia no campo.

Com base nos altos índices de analfabetismo e a situação de subdesenvolvimento em que o país se encontrava nesse período, foram idealizados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), projetos especiais como o Pronasec (Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e Culturais para o Meio Rural), que tinham como propósito a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria do nível de vida e de ensino e a redução da evasão e da repetência escolar; o EDURURAL, programa realizado no Nordeste brasileiro, que tinha como finalidade a ampliação das condições de escolaridade do povo nordestino; e, também, o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), destinado tanto para grupos urbanos como rurais, tentou repassar todo um projeto social e político do governo central, iludindo seus idealizadores com a possibilidade de educar o cidadão à revelia da situação econômica e política do país. (LEITE, 2002).



Figura 11: aulas no mobreal na década de 1960

(Fonte: <http://klickeducacao.ig.com.br/2006/global/msg/1,5893,por-12-s,00.html?pgvoltar=http://klickeducacao.ig.com.br/2006/enciclo/encicloverb/0,5977,por-13279,00.html>)

Mesmo com todo o aparato de programas e convênios<sup>10</sup> assistenciais/educacionais para conter a mobilização das massas, esse

---

<sup>10</sup> Convênios elaborados entre Brasil e Estados Unidos, como, por exemplo: a “Aliança para o Progresso”. Programa de atendimento à carência rural e urbana, organizado pelo Presidente Kennedy.

cenário se configurou propício para o aparecimento de movimentos populares<sup>11</sup>, que buscavam conscientizar a população adulta para que participasse e discutisse a vida política do Brasil. Crescia, também, a organização de sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, estruturavam-se as Ligas Camponesas, a União Nacional dos Estudantes era fortalecida pelos próprios estudantes. Shiroma (2004, p. 30) salienta que nesse período “mobilizações populares reivindicavam Reformas de Base – reforma agrária, reformas na estrutura econômica, na educação, reformas, enfim, na estrutura da sociedade brasileira. Essa movimentação repercutiu intensamente no campo da cultura e da educação”.

Em meio às reivindicações e à mobilização popular crescente na década de 1960 e 1970, surge o MEB (Movimento Educacional de Base), ligado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e a UNE (União Nacional dos Estudantes). O MEB tinha como sustentação ideológica o trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes em favor dos desprotegidos da zona rural. Para o MEB a educação deveria ser considerada como comunicação a serviço da transformação do mundo, a partir de um processo de conscientização do homem. Paiva

---

<sup>11</sup> Shiroma (2004, p.31) destaca alguns movimentos populares que expressam bem o período: os Centros Populares de Cultura, os celebrados CPCs da UNE, que levavam ‘o teatro ao povo’, improvisando a encenação de peças políticas em portas de fábricas, sindicatos, favelas. Os Movimentos de Cultura Popular os MCP, originários de Pernambuco e Rio Grande do Norte, que inauguravam programas de alfabetização eficientes e altamente politizados, como o de Paulo Freire e o “De pé no chão também se aprende a ler”, liderado por Moacyr de Góes. O Movimento de Educação de Base, o MEB, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e às forças progressistas da Igreja, chegou a criar um sistema de radiodifusão educativa.



Figura 12: União Nacional dos Estudantes passeata dos cem mil  
(Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u396547.shtml>)

Outra mobilização importante nesse período foi a propagação do método de Paulo Freire que trazia uma inovação teórico-metodológica, desenvolvendo uma nova concepção de educação. Para Freire os sujeitos, homens e mulheres, do campo e da cidade, teriam o direito a uma educação criativa, participativa, libertadora e que proporcionasse um engajamento na tomada de decisões.



Figura 13: alfabetização de trabalhadores rurais de Angicos, em 1963  
(Fonte: [http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/esp\\_022/aberto/mentor-educacao-consciencia-349605.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/esp_022/aberto/mentor-educacao-consciencia-349605.shtml))

Freire revolucionou a prática educativa, criando um método de educação popular que levava em consideração os valores e o universo sociolinguístico-cultural dos sujeitos dessa prática. Rompeu, assim, com a dicotomia comum à escola brasileira, possibilitando uma educação voltada para a solidariedade e para a transformação social, através do processo de ensino-aprendizagem construído sobre o contexto político-

social, econômico e cultural da vivência dos sujeitos.

O movimento de educação popular ganhou inúmeros adeptos e rapidamente se espalhou pelo país, não só como forma de resistência e/ou contestação ao processo escolar tradicional, mas também como nova metodologia de alfabetização de adultos. [...] baseadas no método Paulo Freire, várias comunidades rurais desenvolveram a 'educação libertadora' geralmente com o apoio de grupos progressistas, partidos políticos e pessoas engajadas em ideologias socializantes. [...] o enfoque principal do método de Paulo Freire é a conscientização do cidadão ante as pressões advindas do capitalismo exploratório e seu papel diante das distorções histórico-sociais por ele produzidas (LEITE, 2002, p. 44).

Os movimentos sociais, durante esse período, desempenharam um papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos de acesso à terra, água, crédito diferenciado, saúde, educação e moradia. A cada dia que passa os movimentos têm ganhado força e no bojo de suas lutas vêm denunciando a grave situação vivida pelo campo e as conseqüências de um modelo desenvolvimentista que exclui e coloca à margem a grande maioria. (JESUS, 2007).

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O campo é um espaço vivo. Um espaço de relações e de construção da identidade de um povo que vive, trabalha e luta por condições mais humanas de sobrevivência. Sendo esse espaço vivo, o campo modifica-se com o tempo e com a atuação do homem sobre ele, ao passo que influencia nas mudanças de geração para geração. Nesse sentido, o que ontem poderia ser espaço de exclusão social hoje pode ser espaço democrático e igualitário, ou vice versa. Assim, também ocorre com a ação do homem sobre o homem e sobre a terra, ora de exploração, ora de subserviência, respeito e conservação.

No entanto, historicamente, a segregação do povo camponês e a representação de seu trabalho como arcaico e atrasado, instiga a pensar que a ação do homem sobre o homem e sobre a terra está muito mais definida como exploração do que como respeito. Somando-se a essa questão estão a educação e a escola, que, na trajetória que se inscrevem, não levaram em conta a base material constitutiva do campo, estabelecendo um distanciamento e uma dicotomia entre a realidade vivida pelos sujeitos sociais do campo e as práticas educativas específicas em torno das instituições escolares.

No cenário aqui apresentado foi possível perceber que, historicamente, o homem rural não teve reconhecidos seus aspectos culturais, seu modo de vida e seu saber social gestado no trabalho e na luta do dia-a-dia. De acordo com Calazans (1981, 1993), os projetos educacionais para o meio rural sempre estiveram atrelados a projetos de desenvolvimento econômico, com o principal objetivo de fortalecer a política capitalista no campo. Assim, o processo educacional se deu descontextualizado dessa realidade e pôde ser observado a partir de dois movimentos: um em busca do progresso urbano-industrial definiu a educação enquanto instrumento de desenvolvimento econômico; outro partindo dos anseios do povo e liderado pelos movimentos sociais defendeu uma educação que desenvolvesse junto aos sujeitos a sua cultura e seus valores, buscando uma nova concepção de homem, sociedade e conhecimento.

Ainda como indicação de continuidade desse estudo está sendo realizada uma investigação da trajetória histórica da educação rural da década de 1980 até os dias atuais para que haja uma compreensão do contexto do mundo agrário num sentido amplo, ou seja, não apenas em relação à educação, mas também, em relação à produção, ao trabalho, à terra e a tudo o que completar a vida em comunidade.



## REFERÊNCIAS

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural – traços de uma trajetória. In.: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria. N. (Coords.) **Educação e escola no campo**. Campinas-SP: Papyrus, 1993, p.15-42.

CALAZANS, Maria Julieta Costa; CASTRO, Luís Felipe Meira de; SILVA, Hélio R.S. da. Questões e contradições da educação rural. In.: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. **Educação rural no terceiro mundo**. Experiências e novas alternativas. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FONSECA, Maria Tereza Lousa. **A extensão rural no Brasil**: um projeto educativo para o capital. São Paulo: Loyola, 1985.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

JESUS, Janinha Gerke de. **Saberes e formação dos professores na pedagogia da alternância**. Vitória, 2007. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória – ES.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NETO, Luiz Bezerra. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Campinas, 2003. 220 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – SP.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil**. O caso da escola do campo no Paraná. São Paulo: Annablume, 2006

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**. A organização escolar. 17 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

## DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DE UMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

CORSETTI, Berenice<sup>1</sup>  
CANAN, Silvia Regina<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados parciais de pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – Brasil e aborda tema situado no campo das políticas educacionais destinadas à formação de professores, considerando a questão da organização curricular decorrente de diretrizes nacionais estabelecidas a partir de final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Essas diretrizes impactaram as

---

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS - Doutora em Educação. bcorsetti@unisinos.br

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas. Doutora em Educação. URI - Campus de Frederico Westphalen - RS. silvia@fw.uri.br

universidades brasileiras, que tiveram que readaptar o projeto político-pedagógico de seus cursos de Licenciaturas.

A investigação realizada considerou, como campo empírico, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões - URI, situada no Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, cuja experiência de construção de nova organização curricular para seus cursos de formação de professores foi analisada a partir do enfoque das políticas educacionais contemporâneas.

Inicialmente caracterizamos o contexto em que se situam as atuais políticas de formação de professores no Brasil. Num segundo momento tratamos da discussão sobre as marcas deixadas pelas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Finalmente, apresentamos uma parte dos resultados obtidos na investigação, considerando os dados pesquisados a partir do projeto político-pedagógico das licenciaturas, pensado à luz das Diretrizes.

## **1 SITUANDO O CONTEXTO**

O grande marco que impulsionou as discussões rumo à revisão e atualização dos projetos pedagógicos das licenciaturas foi, inicialmente a aprovação da Lei 9394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fato que serviu como mote para a institucionalização de políticas que vinham sendo gestadas e implementadas pelo Ministério da Educação. No entanto, foram as medidas regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através de Pareceres e Resoluções, que deram o tom da reforma no campo da educação e da formação de professores no Brasil.

O percurso realizado para a construção de concepções e de políticas de formação docente mostra um processo de desvalorização social desses profissionais, que envolve desde condições de trabalho, passando pelos salários aviltantes, até a concepção idealista que atribuiu a profissão um tom heróico, mistificador e desprofissionalizante. (SCHEIBE, 2001). Nesta linha, seguem as propostas estrategicamente construídas de redução do conhecimento e da forma de agir do professor, que contribuem fortemente com a desvalorização de sua profissão.

Dentre o emaranhado de atos legais que definiram as atuais políticas para a formação de professores no Brasil, a Resolução CNE/CP 01/2002 que institui as Diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica e o Parecer CNE/CP 009/2001 que lhe dá sustentação, são documentos importantes, que concretizam as reformas em curso, reforçando a idéia de que as atuais políticas de educação objetivam equacionar o problema da formação de professores para elevar os níveis da sua qualidade nos países menos desenvolvidos. Esta qualidade, que na concepção do Banco Mundial, vem determinada por vários fatores, como tempo de instrução, livros didáticos e melhoria no conhecimento dos professores, diga-se de passagem, privilegiando a capacitação em serviço e as modalidades à distância.

Esses são fatores que, em tese, dão o tom das reformas educacionais no Brasil pós LDB/96, cujo processo iniciou-se antes mesmo de sua aprovação com a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que representou o carro chefe para as demais políticas que viriam a ser implementadas. Entre elas estão as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental, Educação Infantil, Ensino Médio, Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (Resolução CNE/CEB 02/1998, Resolução CNE/CEB 03/1998, Resolução CNE/CEB 01/1999, Resolução CNE/CEB 02/1999, entre outras) e as Diretrizes para a Formação dos Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002), todas elas afetaram a educação e principalmente os professores.

Os parâmetros, por exemplo, foram construídos por um grupo de especialistas, contando até mesmo com profissionais de outros países e acabaram se tornando currículos oficiais e não parâmetros já que chegaram prontos às escolas e não envolveram a participação dos professores em sua construção. Quando da construção das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica não foi diferente. O Conselho Nacional de Educação realizou uma série de audiências públicas, momentos em que as entidades poderiam apresentar sugestões à proposta. As audiências tiveram muito mais espaços de escuta do que de discussão e de diálogo. O CNE defendeu a posição do governo no estabelecimento das políticas, ou seja, “aquilo que já estava definido

como política educacional, mesmo antes da aprovação da LDB e que tinha como marco as reformas educativas apoiadas na Conferência Mundial de Educação para Todos sob a coordenação geral da UNESCO”. (SCHEIBE, 2001, p.8).

## **2 A MARCA DAS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Nas várias discussões que se estabeleceram no Brasil em função desses documentos, as que dizem respeito às Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002), tornaram-se ainda mais emblemáticas, pois as diretrizes curriculares, que orientaram a elaboração dos currículos e os respectivos estudos a esse respeito, tomaram por base as diretrizes para a educação básica. Bem ao contrário disso, a elaboração das diretrizes para os cursos de graduação procurou tomar como base os estudos científicos já desenvolvidos em cada área de formação, isto é, a pesquisa na e da área. Ou seja, foi a orientação promovida pelas diretrizes *versus* a orientação gerada pela pesquisa e que, via de regra, atende melhor as necessidades das diversas áreas.

No entendimento de Freitas e Kuenzer (1999) essa forma de organização separada da pesquisa e da produção do conhecimento nas áreas de formação – tanto nas disciplinas de conteúdo das áreas específicas da docência, quanto na área educacional – resultam numa formação de caráter técnico e instrumental. Isso retira do profissional da educação a possibilidade de desenvolver-se como intelectual responsável por uma área específica do conhecimento, atribuindo-se a ele uma dimensão tarefaira, para o que não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica.

Entidades vinculadas à formação docente, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, historicamente têm denunciado e se posicionado contra esse tipo de formação. Propostas como a da criação de centros específicos para a formação de professores, fora das Universidades, são criticadas e entendidas como espaços que nem sempre oferecem condições de

formação com qualidade para professores. Em documentos da ANFOPE encontramos:

A proposta mantém as dicotomias e as fragmentações na formação de profissionais da educação quando se dedica, em sua formulação, à formação de professores e não de educadores, enfatizando exclusivamente o conteúdo específico, as metodologias e o projeto pedagógico da escola, reforçando, portanto, a concepção conteudista, tecnicista do professor, reduzindo-o a um prático com pleno domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram esses problemas. (ANFOPE, apud FREITAS, 1999, p. 23).

Nesse sentido, a proposição para superação das dicotomias se dá em torno da construção de uma base comum nacional, firmada a partir de um conjunto de princípios norteadores que são parte de uma trajetória que vem sendo construída envolvendo: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria e prática; gestão democrática; compromisso social e político; trabalho- coletivo e interdisciplinar e formação inicial articula à formação continuada. (FREITAS, 1999). Contribuem com esse entendimento as ideias da autora:

O conteúdo da formulação da base comum nacional é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação, pois permite assumir com radicalidade, ainda hoje, nas condições postas para a formação de professores, a formulação de Saviani (1982): formar o professor e o especialista no educador. (FREITAS, 1999, p. 31).

A tentativa de criação de novos cursos e instituições como *locus* da formação de professores (como os Institutos Superiores de Educação e o Normal Superior) fez parte de uma estratégia que o governo brasileiro adotou, como parte das exigências dos organismos internacionais para dar início a outra etapa da reforma no campo da formação de professores. A grande novidade que vinha com esta parte das reformas era a retirada da formação docente dos cursos de Pedagogia. Freitas nos mostra que:

Com essa política, desarticulam-se as faculdades e os centros de educação como instituições formadoras de educadores, profissionais de caráter amplo para atuar na docência, instituições que vêm se constituindo como centros produtores de conhecimento, geradores de novas idéias que contestam e fazem a crítica da educação, da escola e do ensino e das políticas moldadas pelas diferentes reformas educacionais (1999, p. 24).

Em que pese a luta dos educadores brasileiros, através de suas entidades, para garantir a aprovação de políticas que valorizassem a formação dos professores, a trajetória desenvolvida para a construção das diversas políticas de educação e a sequência de atos normativos criados pelo governo não chegou ao conhecimento de boa parte dos professores que, ao receberem a notícia de sua existência, já não podiam mais lutar contra eles ou nem mesmo se posicionar de modo favorável ou não. Sua função foi homologar, utilizar, obedecer. Quando as Diretrizes para a Formação dos Professores da Educação Básica foram concluídas e editadas, muitas universidades limitaram-se a leitura de Pareceres e Resoluções, realizando a reconstrução de seus currículos, adaptando-os para atender às novas exigências, especialmente porque, enquanto diretrizes, elas representam a linha reguladora a partir da qual as avaliações externas são feitas. Ou seja, as diretrizes ao darem o tom da formação docente, dão também os elementos que devem cobrados das instituições formadoras quando da avaliação de seus cursos.

Pesquisa desenvolvida por Terrazzan (2003) mostra a dificuldade em coletar informações junto a professores das Universidades sobre



toda a movimentação nacional em torno da reformulação dos cursos de licenciatura devido ao desconhecimento demonstrado por eles a esse respeito. Isso pode ser o indicativo tanto da falta de uma política própria das Universidades no campo da formação de professores para a educação básica, como também pode ser fruto da grande diversidade de modelos de cursos para formação de professores convivendo ou competindo no interior das próprias universidades.

Esses modelos, que foram se constituindo a partir da organização do ensino superior no Brasil, trazem hoje cristalizada uma separação muito clara entre a formação de professores para a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a formação de professores para as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A realidade que temos é, ainda, desalentadora. Terrazzan expressa:

Nas séries finais do Ensino Fundamental, e no Ensino Médio, encontramos professores formados em nível superior para atuar em componentes curriculares específicos, ou seja, em disciplinas tradicionalmente estabelecidas como espécies de “espelhos” das disciplinas acadêmicas dos campos científicos, artístico e literário. Porém, no atual momento histórico, ainda temos um contingente enorme de professores(as) atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, apenas com formação de nível médio, porém responsáveis por toda iniciação das crianças em diversos campos do saber criados pela humanidade. Mesmo com a criação mais recente dos cursos de Pedagogia em nível superior como cursos de Licenciatura, seja em Educação Infantil, seja em séries iniciais do Ensino Fundamental, o problema da disparidade de modelos de formação não foi superado (2003, p. 56).

Numericamente, é possível que hoje essa realidade tenha se modificado um pouco, tendo em vista a abertura indiscriminada de cursos na modalidade à distância, em especial na área da Pedagogia. No entanto, isso não garante que estejamos diante de uma solução para o problema da falta de professores habilitados em cursos de

licenciatura plena (no caso da Educação Infantil e dos Anos Iniciais em cursos de Pedagogia), uma vez que a qualidade desses cursos vem sendo muito questionada em todo país. Muitos deles oferecem certificação, mas não se sabe que tipo de conhecimento e tampouco temos dados ainda sobre o impacto que esse tipo de formação terá daqui a alguns anos.

Nesta linha, as Diretrizes para os cursos de licenciatura apresentam visões muito diversificadas, em que prevalecem as ideias majoritárias dos especialistas e pesquisadores da área. Isso, embora tenha seus aspectos positivos por traduzir as necessidades vistas pela área do conhecimento para formação dos professores, exclui, de outro lado, uma visão mais ampla da educação. A diversidade é, sem dúvidas, salutar, porém essa diversidade nem sempre atende a aspectos específicos da atuação dos professores que são oriundos de campos distintos da cultura humana. Isso resulta em uma formação que trabalha aspectos da educação a partir da visão do especialista que, embora profundo conhecedor de sua área, não necessariamente entende de educação e do que seja adequado no sentido educacional para a formação do professor de Educação Básica.

[...] importantes ausências e inadequações em modelos de formação de professores, atualmente propostos, decorrem do fato de que os chamados “especialistas”, que usualmente têm participado de comissões oficiais que elaboram propostas neste campo, via de regra, não possuem vivências pessoais, seja em termos de uma atuação própria em algum segmento da Educação Básica, seja em termos de uma atuação acadêmica de pesquisa e/ou de extensão em ensino/educação, vinculada diretamente com a Escola Básica (TERRAZAN, 2003, p. 57-58).

A tradicional dicotomia existente na formação de professores, entre o saber teórico e a prática, fica muito evidente nas colocações do autor. O modo como foram constituídas as diretrizes para os cursos de licenciatura reforçam esse entendimento, quando priorizam a importância do conhecimento acadêmico, específico da área, ao invés

de uma relação entre o teórico/específico a partir de uma prática que comungue o conhecimento técnico com a forma de ser trabalhado, de modo que seja apreendido e transformado pelo aluno em novo conhecimento. Esse modelo de formação contribui sobremaneira para aprofundar o fosso entre a formação do bacharel e a do licenciado.

Não podemos negar que as Diretrizes abrem espaço, ainda que timidamente, para um outro modelo de formação. Apesar desses problemas mantidos pelas novas Diretrizes, uma pequena parte do Parecer que as fundamentam abre espaço para a reflexão a partir da convivência entre o específico e o pedagógico na formação docente. Vejamos:

Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total. (Resolução CNE/CP 01/2002, p. 5).

Essa parte do texto que integra os critérios para a organização da matriz curricular (Parágrafo Único do Artigo 11) é fundamental para aquilo que estamos analisando. Em meio à predominância do discurso da formação pela via das competências, encontramos na Resolução aquilo que pode ser um diferencial para as licenciaturas que poderão, a partir da inclusão da dimensão pedagógica nos currículos, dar início a uma real diferenciação entre bacharelado e licenciatura.

Sem dúvida, a integralização das licenciaturas na formação pedagógica para os professores das áreas específicas do conhecimento representa um grande avanço, já que, se formos analisar os cursos de licenciatura, até o momento da aprovação das diretrizes, veremos que as disciplinas pedagógicas ocupam espaço muito restrito no âmbito do curso. Alguns deles funcionam somente como apêndices, totalmente deslocados do conjunto das disciplinas e da proposta pedagógica.

Scheibe e Aguiar reforçam essa importância dizendo:

A formação acadêmico-científica pedagógica rigorosa coloca-se cada vez mais como uma necessidade, considerada a epistemologia da prática profissional, que alerta para a natureza dos conhecimentos em jogo numa profissionalização. O movimento dos educadores tem defendido, neste sentido, que a preparação para a docência, na formação de todo educador, deve ser uma dimensão intrínseca, entendendo-se a docência como ato educativo intencional (2001, p.9).

Isso coloca na pauta da discussão curricular, no âmbito das licenciaturas, a docência como fundamento para identidade de todo professor e, a partir desta, o debate sobre a base comum nacional a todas as licenciaturas, independente de sua área de atuação. Para tanto, esta base contemplaria estudos comuns a todas as licenciaturas, cujo objetivo seria “formar o hábito da reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a capacidade crítica do educador, em face da realidade da sua atuação” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 228-229).

O fato de as diretrizes abrirem essa possibilidade traduz uma brecha concreta para podermos melhorar a formação docente. No entanto, este é um debate que ainda levará algum tempo para se concretizar.

Ter a docência como base na formação do professor, construída a partir de um currículo que contemple disciplinas pedagógicas não como apêndices, mas como parte integrante de um todo, que tem como objetivo formar o docente e não o bacharel, são ideias e discussões ainda não muito bem aceitas e compreendidas nos diferentes cursos de licenciatura, dadas as profundas raízes do perfil de bacharel que se formava no professor. Assim, o eixo da formação docente deve ser o trabalho pedagógico escolar e não escolar que tem na docência, enquanto ato educativo intencional, o seu fundamento. Esses espaços que as diretrizes abrem podem contribuir para que os currículos das licenciaturas sejam os balizadores dessa finalidade comum. Kuenzer expressa bem nosso entendimento:

As diferentes ênfases do trabalho pedagógico (Educação Infantil, Fundamental ou Médio, Jovens e Adultos, trabalhadores, e assim por diante) assim como as tarefas de organização e gestão dos espaços escolares e não escolares, de formulação das políticas públicas, de planejamento, etc, constroem-se sobre uma base comum de formação, que lhes confere sentido e organicidade: a ação docente. É a partir dela, de sua natureza e de suas funções que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores. É a ação docente o elemento catalisador de todo o processo de formação do profissional da educação a partir do qual as demais ciências se aglutinarão para dar suporte à investigação e à intervenção sobre os processos de formação humana (1998, p. 3).

A formação tendo como base a docência ou, então, a formação do professor e do especialista no educador, funda-se em bases diferentes daquela sugerida pelas diretrizes cujo princípio norteador é o ensino por competências, compreendidas como aquisição de conhecimentos e mobilização destes com vistas à ação. A visão de competências, que retratam a visão do CNE e do MEC para a formação dos professores, parece estar colada ao domínio da regulação que propugna Santos (2002), cuja ordem é a razão instrumental em que o saber fazer sobrepõe-se ao princípio ético da competência, defendido por Rios (2005), que é o saber fazer bem.

As idéias conservadoras e contraditórias apresentadas nas Diretrizes perpassam todo o documento que as anuncia. No Parecer há a afirmação de que para o atendimento das exigências de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno é importante que a formação docente seja, ela própria, agente de crítica daquela visão tradicional de que o professor é alguém que deve se qualificar unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes, jovens e adultos. “É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível”. (PRC/CNE/CP 009/2001, p. 29). Ao mesmo tempo em que aposta numa formação de alto nível também dissemina

a ideia da formação aligeirada, das modalidades à distância, fazendo a apologia das competências determinadas a partir de um conjunto de categorias, assim definidas:

a construção das competências, para se efetivar, deve refletir nos objetos da formação, na eleição dos conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação. (Id).

Ao propor o ensino por competências, embora trazendo espaços em que novas propostas possam se mover (como a inserção dos conhecimentos pedagógicos nos currículos das licenciaturas) as Diretrizes para a formação de professores andam no caminho contrário ao de entidades como a ANFOPE que defendem uma escola única de formação. Essa entendida não a partir de um modelo único, mas da articulação dos conteúdos de formação sendo eles comuns a todos os profissionais da educação, para todos os níveis, de modo a servir como alternativa às formas atuais de estrutura dos cursos de formação.

Ainda em relação às Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica é possível perceber que elas não estão assumindo o caráter de diretriz, mas de modelo curricular, já que elas não foram suficientemente discutidas e amadurecidas pelos educadores que, ao recebê-las, passaram a buscar formas de aplicá-las, transformando-as em conteúdos, já que suas proposições estão na base da avaliação dos cursos, tanto quando do seu reconhecimento, quanto na renovação deste reconhecimento.

A trajetória que ora trouxemos deve ser olhada não somente no espaço das entidades e do governo, senão também no interior das Universidades, tanto no aspecto institucional, quanto em relação à legislação que define as políticas para a formação de professores, uma vez que ela representa um espaço significativo na construção dos projetos pedagógicos dos cursos e na consolidação do trabalho posteriormente assumido por essas instituições.

### **3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS LICENCIATURAS PENSADO À LUZ DAS DIRETRIZES: O CASO DE UMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA**

Pesquisa recentemente desenvolvida por Canan (2009) dá ciência de que a formação de professores, enquanto política educacional não é uma ilha distante da realidade sócio-econômica que aí está, é sim, parte inerente desse panorama, sendo um dos espaços fortemente aviltados pelas políticas públicas e pelas políticas de governo já que tem sido alvo de interesses tanto de organismos multilaterais quanto do meio empresarial, políticas que fazem parte de uma reforma iniciada no período do Presidente Fernando Henrique Cardoso, uma reforma não dita, mas realizada. (CORSETTI, 2008).

O tema surgiu no contexto das reformas no campo da educação, iniciadas nos anos 1980, e dos debates ocorridos em todo o país e que resultaram no estabelecimento das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, nas Diretrizes Específicas para os cursos de Licenciatura e também nas Diretrizes para o curso de Pedagogia. A discussão sobre as Diretrizes foi tema que envolveu um tempo significativo de debates nas Universidades, nos últimos anos, dadas as controvertidas interpretações que os documentos ensejaram após sua publicação e também devido ao grande movimento que as novas proposições do Conselho Nacional de Educação motivaram no interior das Instituições formadoras no sentido de repensar os cursos de licenciatura e de construir as Diretrizes Institucionais para a formação de professores.

Nesse espaço, em que se geraram as reformas da educação superior, vamos encontrar Universidades cujos cursos passaram por um grande processo de mudanças, fruto das exigências das novas políticas (pro)impostas pelo MEC através do CNE. Nesse sentido, estudo desenvolvido junto à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões – URI, situada no interior do Rio Grande do Sul, Brasil, envolvendo diferentes cursos de formação de professores (Matemática, Pedagogia e História) possibilitou verificar que os projetos das licenciaturas, construídos a partir da proposição das novas Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, percorreram

diferentes caminhos para sua constituição. Alguns vivenciaram um processo mais longo de amadurecimento gerando uma proposta mais refletida, outros um processo menor cuja preocupação maior foi o atendimento ao que determinam as Diretrizes.

Ao serem instituídas, as Diretrizes para a Formação de Professores, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu um prazo para que os cursos que formam professores se adequassem a elas. Com isso, as Universidades iniciaram um processo de reorganização dos projetos dos cursos, para atender ao proposto nas novas Diretrizes. Para tanto foi preciso repensar os currículos e os projetos político-pedagógicos dos cursos de formação docente<sup>3</sup>. O exercício feito gerou contradições. Por um lado, era preciso atender às exigências do CNE em virtude do poder regulador do MEC, por outro, essas exigências acabaram por motivar um debate interno sobre a formação de professores que provavelmente não teria acontecido na intensidade em que ocorreu se não fosse por esse contexto.

O processo trouxe à tona divergências de pontos de vista em relação ao que seria mais importante na formação dos acadêmicos que frequentam os cursos de licenciatura. A velha dicotomia entre licenciatura e bacharelado, conhecimento para a área específica e conhecimentos pedagógicos, tornou-se pauta das discussões e motivo de grandes embates. A mudança curricular a partir da proposição das diretrizes específicas das diferentes áreas e das diretrizes para a formação do professor da Educação Básica, sem dúvida impactaram os cursos, que vinham até então sendo desenvolvidos com uma identidade muito maior com o bacharel.

Nesse processo, foi possível observar cursos de licenciatura organizados com características muito próximas às do bacharelado, professores e acadêmicos justificando que embora os cursos promovessem estágios em escolas, eles seriam biólogos, matemáticos, historiadores. Era possível perceber claramente as resistências em se compreender as diferenças que separavam licenciatura de bacharelado e isso gerava uma grande dificuldade em compor novos currículos e

---

<sup>3</sup> Aqui nos limitaremos a tratar das licenciaturas, por isso não citamos cursos que promovem formação em outras áreas.



em construir o projeto dos cursos uma vez que a ideia de formar o professor no bacharel ainda estava muito forte. As dicotomias contavam também com as experiências advindas da própria formação dos professores que havia se dado, em praticamente todos os casos, a exceção dos pedagogos, a partir do esquema 3 + 1.

Ainda assim, o processo de discussão foi enriquecedor, já que trouxe a pauta essas questões que não podiam ser ignoradas e que exigiam que todos ouvissem e fossem ouvidos e que promovessem um acordo em torno da proposição dos novos cursos. Nesse contexto, foi possível perceber que, em praticamente todos os cursos, havia a presença de professores cujo mestrado e/ou doutorado haviam sido feitos fora da formação específica, contemplando a área da educação, esses foram fundamentais para que as discussões não se fixassem sempre na ideia de que o curso estava se “pedagogizando”, como apregoavam os mais resistentes.

A pesquisa desenvolvida foi analisada a partir de três categorias: Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, Competências, Conhecimento Específico e Conhecimento Pedagógico. Para fins desse texto vamos abordar somente a primeira Categoria - Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica. Esta nos revelou que os professores em sua maioria não participaram do processo de discussão dos documentos criados pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002) e que pouco participaram do processo de reconstrução dos projetos pedagógicos dos cursos a partir das exigências das novas Diretrizes.

Além das resistências advindas das crenças sobre o tipo de formação que deve ter um professor, outros fatores, como a distância existente entre os diferentes *campi* da Instituição (aproximadamente 300 Km) e carga horária dos professores, foram elementos que impediram uma participação mais efetiva dos docentes nos debates sobre os novos projetos, sendo que 47% dos professores que participaram da pesquisa afirmaram não conhecer o conteúdo da Resolução 01/CNE/CP 2002 e do PRC/CNE/CP 009/2001 (Diretrizes). De outro lado, pudemos observar que a totalidade de coordenadores de curso participantes de nossa investigação conhece o conteúdo desses

mesmos documentos, o que permite concluir que as reorganizações curriculares restringiram-se a um grupo menor de pessoas representada em sua maioria pelos coordenadores dos cursos. Esse número expressivo de professores que demonstraram desconhecer as Diretrizes propostas para a Formação de Professores traduz um dado muito preocupante, pois revela que os professores, que deveriam ter sido ativos na reconstrução dos cursos, não o foram.

A partir da pesquisa entendemos que uma das necessidades da Instituição é a criação de mecanismos mais eficientes de participação para os professores que não possuem funções administrativas, já que pudemos constatar que eles são os que menos participam das decisões por motivos pessoais ou profissionais. Nessa linha, concluímos também que a participação deles nas discussões dos cursos não está relacionada, somente, a carga horária que eles possuem, ou ao tempo que eles estão na Instituição. Vários professores que se envolveram nos debates referentes aos projetos das licenciaturas não têm tempo integral e alguns, que possuem esse tempo, nem participaram. De outra parte, quem mais tem se envolvido nas novas proposições curriculares são os coordenadores de curso que, muitas vezes, têm tido dificuldades em reunir seu colegiado para ampliar os debates. A busca de alternativas para essa participação é fundamental.

A aprovação pelo CNE desses dois documentos desenhou um novo caminho para a formação de professores no Brasil já que, a partir deles, todas as licenciaturas precisaram rever seus projetos de curso. Ao falarmos de diretrizes, termo definido como significando “Linha reguladora de um caminho, ou estrada [...]” (FERREIRA, 2006, p. 321), estamos nos referindo a um conjunto de medidas que devem ser implementadas já que regulador significa “substância que ajuda a manter, mais ou menos constante e *sob controle*, certo processo orgânico.” (Id., p. 693). A idéia de controle e regulação é fortemente corroborada quando, ao fazermos uma análise mais amíúde das reformas vividas pelo país, à luz do projeto de sociedade que as orienta, vamos perceber que elas estão fundadas numa linha técnica enfatizando um viés regulador, ao invés de pautar-se pelos elementos ético-políticos, que dariam a elas um caráter emancipatório. Sudbrack colabora com esse entendimento:

Sob a aparente flexibilização, desenvolve-se mais a prefixação de metas, via referenciais normativos, na tendência de controle e regulação, do que a proposição de um planejamento global da educação, pautado por espaços democráticos e pela qualificação de um círculo mais inclusivo de atores nos processos decisórios e de realização do projeto educacional (2002, p. 149).

A expressão maior do que entendem os professores sobre a questão envolvendo as Diretrizes foi posta quando questionamos sobre os novos currículos dos cursos, resultados desse processo de discussão. Para responder a essa indagação precisaram reportar-se também às Diretrizes específicas dos cursos. Assim, ao tratarmos da Pedagogia, vamos ver que ao mesmo tempo em que as Diretrizes aprovadas para o curso de Pedagogia ainda sofrem críticas, elas também representam um grande desafio no qual se insere, segundo Saviani (2007) o necessário enfrentamento à sua fluidez, a qual resulta da forma como foram concebidas pelo Conselho Nacional de Educação, que concedeu às instituições possibilidade de flexibilidade e criatividade na organização do curso.

Assim procedendo, poderemos, para além das diretrizes aprovadas, concentrar as atividades do curso de Pedagogia nos aspectos essenciais, acolhendo os alunos e os colocando num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual que os incite ao estudo aprofundado dos clássicos da Pedagogia como referência para compreender o funcionamento da escola e intervir deliberadamente na prática educativa desenvolvida em seu interior (SAVIANI, 2007, p. 128).

Nos valendo do que sugeriu Saviani (2007), no caso do curso de Pedagogia em análise, nos foi possível constatar que seu projeto tentou se aproximar bastante dessa idéia, precisando ampliar mais o estudo dos clássicos, sendo este ainda um desafio. Elemento importante também é o fato de não termos percebido maiores problemas na relação entre o conhecimento específico e o pedagógico, na composição do projeto

da Pedagogia. Para esse curso essa é uma questão bem resolvida, já que é peculiar ao curso esse convívio dos dois campos do conhecimento. Outro aspecto relevante é o fato do curso ser noturno e frequentado, quase que em sua totalidade, por alunos trabalhadores, que não têm muito tempo para estudar e aprofundar, da forma como deveriam, os conteúdos discutidos em suas aulas.

No que se refere a sua proposta curricular, a Pedagogia avançou bastante em relação aos demais cursos, embora ainda precise ser rediscutida em muitos pontos, já que alguns professores demonstraram não conhecer essa proposta. Mesmo assim, é importante que não visualizemos somente os problemas que o curso ainda enfrenta, mas também suas conquistas. Ainda que não tenha contado com a participação de todo o corpo docente no processo de discussão de um novo currículo, os debates aconteceram durante um longo período e o grupo que participou nos pareceu comprometido, o que permitiu que o resultado fosse um projeto pedagógico bem articulado, que atende as exigências atuais de formação do pedagogo, dando a clara sensação de que boa parte do grupo, que atua no curso, mantém-se atento às grandes discussões nacionais que este curso ensinou e continua a ensinar.

No que se refere ao curso de História, a questão da formação para a área específica que o professor irá atuar, ou da formação pedagógica, ainda requer aprofundamento e amadurecimento. A investigação nos permitiu ver que, embora os professores concordem que ambos os aspectos são importantes para um professor, o projeto do curso deixa transparecer muitas vezes, em seu texto, a idéia de formação do bacharel.

O trabalho da Associação Nacional de História – ANPUH, no processo de elaboração das Diretrizes para o Curso de História, ao mesmo tempo em que aprofundou o debate e apresentou novas idéias e também reiterou princípios básicos já consolidados entre historiadores e professores de história, fruto de muitos debates e reflexões, acabou por sofrer distorções, deturpações, contradições [...] do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, ao baixar as Diretrizes que, no mínimo, se contradizem no que diz respeito à formação dos professores de História. (FONSECA, 2001, p.1).

Conforme nos faz ver a autora, nas três últimas décadas do século XX, o que predominou foi o modelo de formação que combinava licenciaturas Curtas e Plenas, de um lado, e Bacharelado de outro, “estruturados a partir das dicotomias: conhecimentos específicos da disciplina/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, conhecimentos teórico/práticos” (Id., p.2). Essa dicotomia não se restringia a questões epistemológicas, já que os egressos dos programas das Universidades, em geral, orientavam suas carreiras para a pesquisa, ao ingressarem em programas de Pós-Graduação. Já os Licenciados ocupavam o mercado educacional, fato que contribuiu para acentuar o distanciamento entre a formação universitária e a realidade da educação escolar básica.

Assim, podemos afirmar que o projeto do curso de História, embora tenha sido discutido em vários momentos, viveu durante esse processo a dualidade entre oferecer disciplinas específicas em maior número, distribuir as práticas de ensino, os estágios supervisionados e as disciplinas pedagógicas. Tudo no campo específico parecia ser importante e as outras disciplinas iam tomando muito o espaço dessa formação. Em função disso, algumas dificuldades se criaram, como, por exemplo, a discussão em torno da concepção do curso, considerando que a proposta de formar professores seria construída a partir das idéias de bacharéis. Essas questões sempre acabam comprometendo o trabalho desenvolvido no curso, já que nos pareceu que muitos professores não aceitam com tranquilidade essa proposta de formação de docentes.

Em relação ao curso de Matemática, Fiorentini (apud CIANI et al., 2006) assinala que, até o final de década de 1950, o ensino de Matemática era caracterizado, com exceções raras, pelas idéias da Matemática Clássica, notadamente marcada pelo modelo euclidiano e pela concepção platônica, o que resultava em um tipo de ensino livresco e centrado no professor como o detentor e o transmissor/expositor do conteúdo. Esse, aliás, era o modo como se encontravam praticamente todas as licenciaturas no Brasil, ao mesmo tempo em que novas idéias, que pretendiam a reformulação curricular, começavam a surgir em outros lugares do mundo.

No curso de Matemática, os primeiros professores das disciplinas matemáticas foram, em sua maioria, engenheiros. Como não havia

licenciados em Matemática, eram aproveitados os docentes já existentes. Esses pioneiros possuíam uma grande bagagem teórica na área, mas nenhuma formação pedagógica, o que os fazia valorizar extremamente o conteúdo matemático em detrimento dos métodos de ensino (CURY, 2001). Nesse sentido, os que se licenciaram nas décadas de 1940 e 1950, muito provavelmente tenham assumido as concepções desses professores pioneiros e das influências sócio-culturais que também apontavam para uma supervalorização do conteúdo.

Isto posto, em relação ao curso de Matemática que pesquisamos, visualizamos um projeto pedagógico mais maduro, com proposições ricas, diversas daquelas da tradição matemática, preocupado com a formação de professores. Isso, por si só não garantiu que ele fosse aceito em todos os aspectos por seu corpo docente. Nesse sentido, o projeto escrito avançou mais do que a prática do curso, mas não se pode negar de que é um começo e que, se for bem trabalhado pode resultar num espaço muito interessante para a formação dos professores de Matemática. Entendemos que são necessários encontros pontuais entre todos os professores que ministram disciplinas, para que sejam promovidas discussões, a fim de que todos conheçam melhor o projeto. Essa medida certamente o tornará ainda mais rico, pois possibilitaria que todos os professores entendam a proposta que o curso construiu através de seu projeto.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo que realizamos nos permite concluir que o fato de boa parte dos professores dos três cursos desconhecerem as Diretrizes e de não participarem dos debates acabou reforçando as dicotomias no campo da formação de professores envolvendo licenciatura e bacharelado, conhecimento específico e conhecimento pedagógico. Nesse sentido, embora a maior parte dos docentes tenha expressado que considera importante uma formação que contemple a ambos os aspectos, específico e pedagógico, muitos deles ainda consideram mais importante a formação para o conhecimento específico, pois o professor tem que saber bem o que vai ensinar.

Esse recorte da pesquisa nos impossibilita discutir todos os aspectos levantados, que foram muitos e ricos. No entanto, entendemos que o caminho foi aberto e que precisamos, a partir dos dados encontrados, contribuir para que a formação dos professores que irão atuar na Educação Básica do Brasil seja feita com seriedade e compromisso com uma formação que envolva todos os aspectos da docência e não somente os conteúdos que o professor precisará ensinar.

Nessa linha, entendemos que, para os três cursos analisados, retomar o projeto do curso com a totalidade do corpo docente, buscando refletir sobre sua proposta, é necessário e fundamental. Assim, os professores que atuam em diversos cursos devem comprometer-se com o conhecimento dos diferentes projetos, para que eles possam compreender a proposta de formação docente que os cursos construíram já que envolve tanto conhecimentos da área específica quanto da área pedagógico-didática, cuja função é proporcionar um embasamento específico aliado ao ético-político e metodológico.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9, aprovado em 8 de maio de 2001. **Diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2006.

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2006.

CANAN, Silvia Regina. **Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente.** Tese de Doutorado. UNISINOS, São Leopoldo, 2009.

CIANI, Andréia Büttneri; RIBEIRO, Dulcyene Maria & Gonçalves Júnior, Marcos Antonio. Formação de professores de matemática: um ponto de vista de egressos. In: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (EGEM). 9., 2006, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2006.

CORSETTI, Berenice. Políticas extraterritoriais e seus desdobramentos na educação brasileira. In.: **ENDIPE**. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM.

CURY, Helena Noronha A formação dos formadores de professores de matemática: quem somos, o que fazemos, o que poderemos fazer? In: CURY, Helena Noronha (Org.). **Formação de professores de matemática: uma visão multifacetada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 6 ed. Curitiba: Positivo, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães (2001). **A formação do professor de história do brasil: novas diretrizes, velhos problemas**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0853028647036.doc>>. Acesso em: 23 jul. 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação e sociedade: formação de profissionais da educação: Políticas e tendências**. Ano XX, n. 68 – Número Especial, Campinas, SP: CEDES, p.17-44, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance. In.: **Educação e sociedade: formação de profissionais da educação: políticas e tendências**. Ano



XX, n. 68 – Número Especial, Campinas, SP: CEDES, p.163-183, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida (1998). **A formação dos profissionais da educação: proposta de Diretrizes curriculares nacionais.** Disponível em: <http://ced.ufsc.br/jornal/licenciatura/anped98.html>>. Acesso em: 27 fev. 2007.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 4ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: O espaço da educação na universidade. In: **Cadernos de pesquisa.** v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr.2007. Disponível em: [www.scielo.php/script\\_sci\\_serial](http://www.scielo.php/script_sci_serial). Acesso em: 13 de julho de 2007.

SCHEIBE, Leda & Aguiar, Márcia Ângela. **As trabalhadoras e os trabalhadores em educação, suas práticas e sua identidade diante dos desafios da contemporaneidade,** 2001. Disponível em: <<http://www.portoalegre.rs.gov.br/fme/interna/asp?proj=219&secao=230>>. Acesso em: 27 fev. 2007.

SCHEIBE, Leda & Aguiar, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no brasil: o curso de pedagogia em questão. In.: **Educação e sociedade: formação de profissionais da educação: políticas e tendências.** Ano XX, n. 68. Número Especial.Campinas, SP: CEDES, p. 220-238, 1999.

SUDBRACK, Edite Maria. **Mapas da formação docente na década de 90: espaços de regulação social e emancipações possíveis.** Tese de Doutorado. UFRGS: Porto Alegre, Brasil, 2002.

TERRAZAN, Eduardo A. As diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura. In.: LISITA, Verbena Moreira S. da S. & SOUZA, Luciana Freire E. C. P. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 55-77, 2003.



**Grafimax**  
Editora Gráfica

Fone/Fax: (55) 3744.3340  
[www.grafimax.com.br](http://www.grafimax.com.br)