

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE:  
CONTEXTOS E INTERFACES

Reitor

**Luiz Mario Silveira Spinelli**

Pró-Reitora de Ensino

**Rosane Vontobel Rodrigues**

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão  
e Pós-Graduação

**Giovani Palma Bastos**

Pró-Reitor de Administração

**Clóvis Quadros Hempel**

Campus de Frederico Westphalen

Diretor Geral

**César Luís Pinheiro**

Diretora Acadêmica

**Silvia Regina Canan**

Diretor Administrativo

**Nestor Henrique De Cesaro**

Campus de Erechim

Diretor Geral

**Paulo José Sponchiado**

Diretor Acadêmico

**Elisabete Maria Zanin**

Diretor Administrativo

**Paulo Roberto Giollo**

Campus de Santo Ângelo

Diretor Geral

**Maurílio Miguel Tiecker**

Diretora Acadêmica

**Neusa Maria John Scheid**

Diretora Administrativa

**Gilberto Pacheco**

Campus de Santiago

Diretor Geral

**Francisco de Assis Górski**

Diretora Acadêmica

**Michele Noal Beltrão**

Diretor Administrativo

**Jorge Padilha Santos**

Campus de São Luiz Gonzaga

Diretora Geral

**Sônia Regina Bressan Vieira**

Campus de Cerro Largo

Diretora Geral

**Edson Bolzan**



#### CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

**Denise Almeida Silva (URI)**

Conselho Editorial

**Adriana Rotoli (URI)**

**Alexandre Marino da Costa (UFSC)**

**Antonio Carlos Moreira  
(UNOESC/URI)**

**Breno Antonio Sponchiado (URI)**

**Carmen Lucia Barreto Matzenauer  
(UCPel)**

**Claudir Miguel Zuchi (URI)**

**Dieter Rugard Siedenberg (UNISC)**

**Edite Maria Sudbrack (URI)**

**Gelson Pelegrini (URI)**

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

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

**Liliana Locatelli (URI)**

**Luis Pedro Hillesheim (URI)**

**Márcia Lopes Duarte (UNISINOS)**

**Maria Arleth Pereira (UFSM)**

**Marília dos Santos Lima (PUC-RS)**

**Nestor Henrique De César (URI)**

**Patrícia Rodrigues Fortes  
(CESNORS-UFSM)**

Edite Maria Sudbrack (Org.)  
Luci Mary Duso Pacheco (Org.)  
Alessandra Tiburski Fink  
Aline Selbach  
Ana Paula Duso  
Ana Paula Noro Grabowski  
Eliane Maria Balcevicz Grotto  
Elisabete Cerutti  
Eracilda de Assumpção  
Janimara Rocha  
Juliane Claudia Piovesan  
Luis Henrique Paloski  
Maria Cristina Gubiani Aita  
Nestor Henrique De Cesaro  
Rosane de Fátima Ferrari  
Salete Maria Moreira Silva  
Silvia Regina Canan

# POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: CONTEXTOS E INTERFACES

Grupo de Pesquisa em Educação – GPE

Frederico Westphalen - RS



© 2011 by Edite Maria Sudbrack, Luci Mary Duso Pacheco (Orgs)

**Organização:** Edite Maria Sudbrack  
Luci Mary Duso Pacheco  
**Revisão Linguística:** Wilson Cadoná  
**Revisão metodológica:** Franciele da Silva Nascimento  
**Capa/Arte:** Sara Spolti Pazuch  
**Revisão Linguística:** Wilson Cadoná  
**Projeto gráfico e impressão:** Grafimax editora Grágica

**O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).**

**Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.**

Catálogo na Fonte elaborada pela  
Biblioteca Central URI/FW

P829 Políticas de formação docente: contextos e interfaces / Org.: Edite Maria Sudbrack, Luci Mary Duso Pacheco. – Frederico Westphalen : Ed. URI : 2011.  
252 p. – (Grupo de Pesquisa em Educação – GPE)  
ISBN 978-85-7796-076-7  
1. Política educacional. 2. Formação de professores. I. Sudbrack, Edite Maria. II. Pacheco, Luci Mary Duso. III. Título.

CDU 37.014



Editora: URI

URI – Universidade Regional Integrada  
do Alto Uruguai e das Missões  
Prédio 8, Sala 108

Campus de Frederico Westphalen:  
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000  
Tel.: 55 3744 9223 – Fax: 55 3744-9265  
E-mail: editorauri@yahoo.com.br, editora@fw.uri.br

---

Impresso no Brasil  
Printed in Brazil

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	07
<b>ENTRE A PRODUÇÃO E A PRÁTICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO DA MEDIDA DA ENTURMAÇÃO NA REGIÃO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL</b> Edite Maria Sudbrack Ana Paula Duso .....	11
<b>AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESAFIO DA QUALIDADE</b> Maria Cristina Gubiani Aita .....	
<b>POLÍTICA EDUCACIONAL À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS: INTERPRETAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES</b> Ana Paula Duso Edite Maria Sudbrack .....	39
<b>A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O ENFRENTAMENTO DAS SITUAÇÕES PROBLEMAS NO MEIO RURAL: LIMITES E POSSIBILIDADES</b> Luci Mary Duso Pacheco Ana Paula Noro Grabowski .....	51
<b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O OLHAR DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE</b> Sílvia Regina Canan Aline Selbach .....	83

**GESTÃO DO CONHECIMENTO: REFLEXÕES SOBRE OS ESPAÇOS (NÃO) CONVENCIONAIS DA APRENDIZAGEM**

Elisabete Cerutti

Nestor Henrique De Cesaro ..... 129

**PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – O MOMENTO DA AVALIAÇÃO**

Eracilda de Assumpção ..... 145

**A UNIVERSIDADE COMO O ESPAÇO IDEAL PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Alessandra Tiburski Fink ..... 161

**OS ALICERCES DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: A CIÊNCIA, O CONHECIMENTO, A PESQUISA E A ÉTICA**

Rosane de Fátima Ferrari

Janimara Rocha

Luis Henrique Paloski ..... 191

**POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA RELEITURA DO CONTEXTO ATUAL**

Eliane Maria Balcevicz Grotto ..... 209

**A ARTE DE APRENDER E ENSINAR: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA URI/FW EM SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE ACADÊMICA**

Salete Maria Moreira Silva

Juliane Cláudia Piovesan ..... 229

## APRESENTAÇÃO

*Resquiso para constatar, constatando,  
intervenho, intervindo educo e me educo. Resquiso  
para conhecer o que ainda não conheço e comunicar  
ou anunciar a novidade*

(FREIRE, 1997,p.32).

Em sua terceira publicação, denominada **Políticas de Formação Docente: Contextos e Interfaces**, o *Grupo de Pesquisa em Educação* da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões propõe a seus leitores o diálogo entre as políticas educacionais e a formação do professor e suas práticas educativas. Os temas abordados nos artigos que compõem essa edição são oriundos de pesquisas situadas no cenário de reformas educacionais e refletem as discussões atuais presentes no cotidiano da formação de professores.

O artigo “Entre a produção e a prática das políticas educacionais: um estudo da medida da enturmação na região norte do Rio Grande do Sul” apresenta uma análise do contexto em que são desenvolvidas as políticas educacionais de nosso país a partir da intervenção do governo – guiados pelos organismos multilaterais. Este trabalho também visualiza o fato de que tais políticas incidem muitas vezes de forma deturpada nas realidades do ensino formal, como vem a tratar no artigo a respeito da enturmação.

O segundo artigo “As instituições de educação infantil e o desafio da qualidade” remete a uma reflexão pertinente sobre a Educação Infantil e a questão da qualidade deste ensino; traz em seu conteúdo as normatizações e documentos prescritos por lei, os quais apontam

perspectivas de qualidade visando o melhoramento das condições de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

“A Pedagogia da Alternância e o enfrentamento das situações problemas no meio rural: limites e possibilidades” são abordados no terceiro artigo, discutindo a Pedagogia da Alternância enquanto proposta educacional desenvolvida nas Casas Familiares Rurais, constituindo-se uma prática de enfrentamento das situações problema do meio rural. O artigo mostra que a Alternância objetiva promover a formação integral do jovem em concomitância com o desenvolvimento do espaço em que ele está inserido.

Também compõe estas reflexões educacionais o artigo “Políticas educacionais de formação de professores: o olhar de professores e alunos sobre a formação docente”, que traz para o debate as Diretrizes Curriculares Nacionais direcionadas à formação docente. O trabalho também coloca em discussão a questão dos conhecimentos específicos de área em relação aos conhecimentos didático pedagógicos, fundamentais à formação docente, elucidando – conforme Parecer do CNE/CP – competências necessárias aos professores.

O texto “Gestão do conhecimento: reflexões sobre os espaços (não) convencionais da aprendizagem” permite uma reflexão sobre os espaços em que ocorrem a gestão do conhecimento e a maneira como este é construído nos diferentes espaços, apontando para as instituições educativas e empresariais.

Na continuidade de tais abordagens, o sexto artigo, que tem como tema os “Planos Municipais de Educação – o momento da avaliação”, refletiu contexto das Políticas Públicas Educacionais no que tange aos Planos Municipais de Educação, realizando uma análise destes Planos.

Ampliando o rol de estudos, o artigo “A universidade como o espaço ideal para a formação do profissional de educação infantil” contempla a contribuição da Universidade na formação do profissional docente da Educação Infantil – 0 à 5 anos – trazendo ao debate a articulação entre o cuidar e o educar, que são eixos deste ensino.

O artigo “Os alicerces da produção científica: a ciência, o conhecimento, a pesquisa e a ética” explicita a relevância da pesquisa

científica através de elucidações que abordam a Ciência, o Conhecimento, a Pesquisa e a Ética. Sinaliza ainda esta última nas discussões que envolvem os seres humanos.

Tendo presente a questão educacional voltada ao foco da qualidade, encontramos-nos num espaço de diversificados meios de aprendizagem e formação profissional. No artigo “Políticas para a educação a distância: uma releitura do contexto atual”, essa questão ganha enfoque no que confere à educação a Distância – EaD – como principal ponto de discussão do trabalho.

Para finalizar, o artigo “A arte de aprender e ensinar: um estudo sobre a prática pedagógica dos egressos de Pedagogia da URI/FW em sua relação com a formação docente acadêmica” aborda a contribuição da formação propiciada pelo curso de Pedagogia da URI/FW na relação estabelecida entre teoria e prática, ponto fundamental na práxis pedagógica.

Por fim, a pesquisa, enquanto produção de conhecimento, que ora é apresentada nos textos deste livro, exerce o seu papel de problematizar, conceituar, refletir e propor uma dinâmica de ação-reação diante dos problemas do cotidiano pedagógico, resultando na expressão de uma conduta indômita, curiosa, própria daquele que é sujeito do processo educacional.

**Edite Maria Sudbrack (Org.)**  
**Luci Mary Duso Pacheco (Org.)**



ENTRE A PRODUÇÃO E A PRÁTICA DAS POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS: UM ESTUDO DA MEDIDA DA  
ENTURMAÇÃO NA REGIÃO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL

Edite Maria Sudbrack<sup>1</sup>  
Ana Paula Duso<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

No cenário Educacional Latino-Americano, a universalização da educação básica revelou-se tardia, impelindo os países, a partir da década de 90, a voltarem os olhos, mais enfaticamente, a esta necessidade. No Brasil, em especial, esta é uma questão recente. O desenvolvimento de medidas educativas vertidas no cenário mundial, seguindo a tendência de outros estados nacionais, impõe um novo modo de intervenção de governos. Duas grandes conferências balizaram tais alterações na educação.

Um dos marcos distintivos é a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990. A proposta “Education for all” (EFA) 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. Nessa proposta, a formulação de políticas educativas para fazer frente a um cenário educativo convulsionado e entrecortado por crises é, sobejamente, enfatizada.

O segundo marco das reformas ocorreu em 1993, na Índia, originando a “Declaração de Nova Dehli”, que retoma os

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen. Doutora em Educação - UFRGS.

<sup>2</sup> Aluna do Curso de Pedagogia da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen e bolsista PIBIC/CNPQ.

compromissos da Conferência Mundial de Educação para Todos, e introduz a máxima “Educação para a Equidade Social”, na qual a educação escolar é alçada como mecanismo para reduzir desigualdades e propiciar a mobilidade social. Recentemente, em 2000, na cidade de Dakar, Senegal, a Cúpula Mundial de Educação reunida, acolheu e reafirmou a Educação para Todos, na perspectiva de engajamento e participação da sociedade e dos países para o desenvolvimento da educação.

As medidas empreendidas no final da década de 90, configuram-se como um período candente de reformas nas intervenções do Estado na Educação. Nesta perspectiva, propugna-se que a educação desempenhe um papel imperativo na redução das desigualdades sociais, no acesso ao mercado de trabalho e na redução da pobreza. Considera-se, desse modo, que a elevação do nível geral de educação de um país concorre para formar trabalhadores mais flexíveis em interface com a produtividade. Estes aspectos integram a cartografia da educação brasileira, que se materializa na política educativa, através das reformas do sistema de ensino, que acolhem as orientações da esfera econômica. Neste contexto, as reformas em curso e as propostas de reforma para a gestão da educação, também são balizadas pelos pressupostos já anunciados. O impacto destas proposições nas políticas de educação perpassa as reflexões deste texto. Com efeito, o novo caráter e o perfil que as políticas educacionais vêm assumindo, assentam-se numa proposta de sociedade orientada pelos postulados do desenvolvimento econômico, alinhado ao novo quadro produtivo mundial. A prática econômica parece ser a razão soberana deste início de século, traduzindo-se num grande metarrelato desta etapa histórica. Seu efeito regulador alcança a educação para imprimir-lhe uma dimensão mercadológica. O endeusamento do mercado acaba de sofrer um grande golpe com a crise econômico-financeira mundial, originada nos Estados Unidos da América e expandida para o restante do mundo, traçando novos contornos ao capitalismo. Embora o modelo predominante seja mercadológico, vicejam tensões entre grupos que buscam orientações diversas para as políticas educacionais e seu processo de formulação, que merecem ser, igualmente, examinadas.

As questões deste estudo articulam-se ao surgimento de um novo conceito de políticas educacionais. Experimenta-se, na atualidade, um

empréstimo de políticas da área econômica para a educação, presenciando-se a redução da concepção de políticas do Estado-Nação, reduzindo-as a uma única concepção, ou seja, voltadas para a competitividade econômica, abandonando-se, portanto, os objetivos sociais da educação. A educação parece restringir-se, com efeito, às prescrições da economia. Sob este pano de fundo, a formulação de políticas educativas, na lógica da competitividade e da eficácia resulta em decisões dos gestores que carecem de avaliação científico-pedagógica. Com efeito, o novo ator neste cenário das organizações do setor público é o gestor, incumbido nas novas organizações da gestão pública, de gerir os recursos humanos. Para atuar com sucesso, lança mão daquilo que se configura como um processo de regulação ou uma nova forma de controle do Estado. O gestor é o articulador deste novo paradigma, e sua atuação supõe a difusão de atitudes e culturas, que impulsionam a corresponsabilidade, o comprometimento, traduzindo-se em pedagogias invisíveis de gestão, preparando o espaço para as novas fórmulas de regulação. Alimenta-se, desse modo, uma cultura empresarial, a qual instrumentalista a conduta das pessoas, procedendo-se ao automonitoramento, através do sistema de avaliação, alcance de metas, entre outros (BALL, 2001). Este paradigma de gestão dissemina, portanto, a lógica do mercado como sendo a grande narrativa, existindo, assim, um processo de convergência de políticas educativas com o modelo empresarial.

Este texto é resultante de pesquisa realizada no Edital 01/2009 de Apoio à Pesquisa da URI, a qual propugna analisar o problema sob a perspectiva do ciclo de políticas de Ball (2001), qual seja, o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Estes contextos estão inter-relacionados, envolvendo disputas e embates.

## **1 POLÍTICA EDUCACIONAL NO PROJETO SOCIAL EM CURSO**

A proposição de políticas educacionais desenvolve-se num cenário determinado histórica e espacialmente, confrontado por questões conjunturais específicas. São resultantes de escolhas e decisões políticas, compatíveis com a visão de sociedade dos atores envolvidos. Assim,

os postulados do desenvolvimento econômico, em consonância com o quadro produtivo mundial, têm papel preponderante.

A análise do Projeto de Sociedade capitalista baseia-se em Santos (1993, 1995, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2001c, 2002), cuja abordagem parece dar conta da compreensão deste projeto em que se está mergulhado.

Para proceder a uma visão espacial das dimensões que se inter-relacionam, na sociedade capitalista, Santos (2000) idealizou diferentes dimensões espaço-culturais, as quais guardam relações de interdependência com a prática social, as instituições sociais, a dinâmica do desenvolvimento, as formas de poder, de direito e a dimensão epistemológica. Tais dimensões, entende-se, interferem na formulação de políticas educativas.

A leitura do mapa de estrutura-ação da sociedade capitalista permite situar as seis dimensões do espaço estrutural. Para Santos (2000), no espaço doméstico dá-se um conjunto de relações sociais de produção e reprodução do aspecto doméstico e de parentesco entre os seus membros; no espaço da produção reside o conjunto das relações sociais desenvolvidas com base na produção de valores de troca de base econômica e de força de trabalho; no espaço do mercado, evidencia-se um conjunto de relações sociais de distribuição e consumo de valores de troca e de mercadorização das necessidades; o espaço da comunidade é integrado por relações sociais relativas a territórios físicos e simbólicos, identidades, origens e destinos; o espaço da cidadania remete à esfera pública nas relações de produção entre cidadãos e Estado; no espaço mundial encontra-se a soma das relações sociais, produzindo divisão global do trabalho. O espaço mundial é o organizador dos efeitos, condições e hierarquias mundiais sobre os demais espaços: doméstico, da produção, do mercado, da comunidade e da cidadania.

Propondo um outro desenho para os espaços da regulação, Santos (2000) incursiona, no espaço doméstico, pela inclusão de formas alternativas de sociabilidade doméstica e sexualidade, sustentadas por autoridade partilhada, democratização, cooperação e comunidade afetiva. No espaço da produção, evoca um novo senso-comum, com base em organização e associação de voluntários, de produtores direcionados para democratização do uso da tecnologia e do ambiente,

sem destruir a natureza. Assoma, neste espaço, a existência do setor privado não-lucrativo, ou terceiro setor, enquanto um ensaio de um novo Estado-Providência. As emancipações que se anunciam no espaço da produção esteiam-se “numa tópica retórica orientada pelos topos da democracia e do socialismo e anti-productivismo ecológico” (SANTOS, 2000, p. 337). No espaço do mercado, o paradigma emergente supõe que os meios estejam a serviço das necessidades individuais. Exige a atenção à democracia, às necessidades radicais e de meios de atendimento. Faz-se mister a criação de espaços alternativos, tais como grupos de bens e serviços, especialmente alimentos. Esta ótica supõe um novo entendimento, inclusive sobre o uso e a posse da terra. O espaço da comunidade, defendido por Santos (2000), é o espaço das comunidades-amiba<sup>3</sup> entendido como um processo múltiplo, polifônico e inconcluso, abrindo canais para outras comunidades, abertas à multiculturalidade e à vivência da dignidade humana. Aproximam-se desta proposta alguns movimentos populares, comunidades eclesiais de base, movimentos de defesa dos direitos humanos, entre outros. O escopo do autor na construção de um novo senso comum emancipatório é a hermenêutica democrática, multicultural e dialógica a ser fomentada, também, pelo poder estatal (SANTOS, 2000). Por hermenêutica dialógica entende-se que os topos, lugares comuns mais abrangentes de uma cultura, por mais firmes que pareçam, são, também, tão incompletos quanto à cultura de que fazem parte. A hermenêutica dialógica quer revelar esta incompletude e ampliar sua consciência através de um diálogo em redes, intercultural (Ibidem).

No espaço da cidadania, o paradigma emergente é o da democracia radical, a qual deverá integrar os espaços estruturais da sociedade. Esta premissa é que poderá ser portadora de emancipações, na medida em que se dissemine para os demais espaços sociais. Exige-se, portanto, a ampliação dos direitos humanos, do exercício da cidadania. Para Santos (2000, p. 341), “o senso comum emancipatório da cidadania baseia-se nos topos socialismo–como–democracia–sem–fim”. Esta questão é,

---

<sup>3</sup> A identidade das comunidades-amiba - no Brasil diz-se ameba - no entendimento de Santos (2000), é múltipla, inacabada, em processo de reconstrução e reinvenção. Permite a inclusão e a permeabilidade. Dialoga com outras comunidades, procurando comparações interculturais, voltadas à dignidade humana.

particularmente, emblemática para os países de democracia de baixa intensidade, como o Brasil.

Para o paradigma emergente, no espaço mundial, o fim da hierarquia Norte-Sul supõe um novo padrão de sociabilidade transnacional, uma nova ética nas relações internacionais e transnacionais, contra o globalismo hegemônico. Sua concepção de globalização abarca conjuntos diferenciados de relações sociais, originando diferentes fenômenos de globalizações, nas quais estão presentes relações de poder entre países centrais e periféricos. Para Santos (Ibidem), há que ensaiar uma nova soberania, em cuja dinâmica os Estados a vivenciem partilhada entre outros Estados e com instituições não-governamentais “embriões de um espaço público global nem estatal, nem interestatal” (Ibidem, p. 342). Deverão ser incrementados o diálogo intercultural, a pluralidade, a hermenêutica dialógica, cabendo ao Estado enquanto providência garantir formas alternativas de sociabilidade, baseadas em concepções alternativas de soberania.

Esta nova forma de subjetividade a que alude o autor, talvez possa ser transplantada para o cenário das políticas educacionais, nas quais a transição paragmática possa construir mapas mais emancipatórios para a sua formulação.

### **1.1 Política Educacional: ensaiando um conceito?**

Ao abordar o tema política, não se designa um único significado. Desde Aristóteles, o termo passa por evolução de sentidos. Mais recentemente, Bobbio (2000) ensina que a política migra para um campo dedicado às atividades articuladas ao Estado. Assim, na sociedade capitalista, o Estado “impossibilitado de superar as contradições que são constitutivas da sociedade e dele próprio, portanto, administra-as, suprindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real” [...] (p. 8). Nesta perspectiva, o Estado não pode estar à disposição de uma ou outra classe, mas comprometer-se com as distintas forças sociais em confronto, vale dizer, com o coletivo.

Quando falamos em políticas públicas, estamos mencionando as mediações que são feitas pelos sujeitos num determinado contexto, podendo ser de caráter universal, ou seja, dirigidas a toda a sociedade ou de caráter segmentário, mais voltadas a determinados grupos

(ABREU, 1993). As políticas educacionais, enquanto fração das políticas públicas, atendem ao setor específico da educação, de acordo com a época histórica e com a conformação social desejada. Portanto, é possível ler nas medidas educativas o projeto social manifesto. De todo o modo, as políticas de educação são portadoras de intencionalidades nem sempre proclamadas e, por vezes, as decisões do nível macro chegam à escola e aos professores e passam a compor o cotidiano escolar, sem questionamento mais profundo. É preciso que as instituições escolares não se fechem ao pensamento crítico, no sentido de traduzir as reformas educacionais às características de sua totalidade.

Na perspectiva de acercamento da temática, considerar-se-ão as categorias de análise do ciclo de políticas de Ball (2001), a saber, o ciclo de influência, o ciclo de produção de textos e o ciclo da prática, os quais passaremos a maior explicitação.

## **2 CICLO DE POLÍTICAS**

Os pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais Ball e Bowe (2001) entendem que o estudo das políticas educacionais, por sua natureza e complexidade, poderia ser abordado através do que denominaram de ciclo de políticas. No entendimento dos autores, a interlocução entre o micro e o macrosocial, proposta pelo ciclo de políticas, dá conta de uma compreensão mais apurada da realidade, pelo fato de que possibilita acompanhar uma política educacional desde sua gênese até o momento da prática. Vale dizer, o ciclo de políticas situa o foco de análise desde a formação do discurso de uma política, até a interpretação dos sujeitos que a implementam.

Esse ciclo de políticas destaca a possibilidade do educador atuar como ator político. Desmistifica a ideia de que a política é feita por políticos de profissão descoladas da realidade educacional.

### **2.1 O contexto da influência**

As políticas educacionais no Brasil e na América Latina são propostas em um contexto temporal e espacial, cujas determinações atestam a forte influência de redes sociais, dos discursos e dos organismos multilaterais. A densidade do “contexto de influência” sobre

as políticas educacionais, verifica-se na circulação de idéias em nível internacional, carregando traços hegemônicos e fabricadas por estratégias de marketing arrojado. São apresentadas como questões técnicas e científicas, desprovidas de conteúdo político e ético. Esta tendência à homogeneização das políticas é denominada, por Stoer e Cortesão (2002), como sendo um fenômeno de transnacionalização das políticas educacionais.

Abordar o contexto de influência segundo Ball (2001), é considerar que a educação está cada vez mais à mercê de prescrições e normas externas vinculadas à economia. Por decorrência, há um aumento da colonização das políticas educativas. Neste contingente de mudanças, insere-se a globalização. Para alguns autores, a globalização não está “lá fora”, mas acompanha a própria vida cotidiana. Harvey (1989) aponta que nosso dia a dia se tornou mais rápido e difuso, supervalorizando o novo, o descartável, validando mais o significado das mercadorias do que elas próprias.

Entretanto, há que estar alerta acerca da “mania de globalização” para tudo explicar, já que as nações se posicionam de formas diferenciadas em relação ao efeito da globalização. É preciso atentar para não assumir uma postura determinística, de causa e efeito, já que, ao atuar sobre os contextos locais, constroem-se novas identidades, e o local pode, também, conectar-se ao processo global. De todo o modo, Ball (2001) insiste em identificar o que há de comum nas diferenças, questionando-as nas suas inter-relações e nos seus resultados.

Ainda, reportando-nos à contribuição de Ball (2001), é importante trazer à análise aquilo que a OCDE denomina de novo paradigma da gestão pública. Este novo modelo de gestão, que se dissemina nas políticas educacionais exerce forte influência sobre a formulação de tais políticas. Alguns pressupostos balizam o referido paradigma, tais como o foco nos resultados de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços, redução de custos, flexibilidade, competitividade e privatização, entre outros.

Operam, ainda, no contexto de influência, segundo Mainardes (2006), os indivíduos, que se valem do espaço político e acadêmico, através de artigos em revistas, livros, conferências e exposições destas ideias. Talvez na América Latina e no Brasil, uma das maiores

determinações a influenciar nossas políticas reside no Banco Mundial (BM). As políticas educativas desenhadas pelo viés economicista têm o carimbo do Banco Mundial, cujo modelo educativo se assenta na geração de capital humano para o desenvolvimento, numa clara relação entre educação e mercado. O pano de fundo da viabilização econômica alicerça o planejamento educacional, traduzindo-se em apelo aos bens materiais, ao consumo. Entre os produtos consumíveis, insere-se a educação. A relativa subordinação das políticas educacionais ao paradigma econômico acaba por reproduzir a lógica da exclusão social.

Contrapor-se ao poder de argumentação da teoria econômica na educação não é tarefa simples, mas é imprescindível na construção de uma sociedade menos desigual. É inexorável fugir à visão estreita do economicismo, na convicção de que educar é um valor humano, por conseguinte ajuda a construir nossa própria humanidade, nossa dignidade. Assim, é um direito inalienável de todos e de cada um.

## **2.2 O contexto da produção de texto**

A análise da temática desta investigação, através do ciclo de políticas permite visualizar o trajeto percorrido por meio das políticas educacionais, desde a sua gênese no âmbito internacional, nacional ou local, até o contexto do seu desenvolvimento na situação concreta. O contexto da produção de texto, que integra este ciclo, relaciona-se com o de influência. A política educativa, segundo Sacristán (1999), parece necessitar de uma linguagem e um discurso específico, valendo-se, inclusive, de estratégias de marketing e de mídias. Assim, o texto produz sentido, estabelece padrões, assumindo o papel de catalisador para a execução das Políticas Educacionais. Nesta lógica: “O poder simbólico dos padrões é que eles expressam diversas esperanças e desejos através de sua forma retórica, enquanto ao mesmo tempo, as reais distinções e relações das categorias produzem sutis de regulamentação social” (POPKEWITZ, 1997, p. 207).

Na tentativa de compreender e intervir, de forma crítica, no processo de formulação das reformas, há que compreender a ideologia, a lógica e a racionalidade que balizam as políticas e que se vinculam a valores e interesses dos que realizam as mudanças. O contexto de políticas permite investigar os aspectos macro e micro, desenvolvendo a inter-

relação entre as duas dimensões do fenômeno em estudo. Com efeito, ao focar a linguagem presente nas políticas, denota-se o formato de textos e documentos legais, comentários, mídias, pronunciamentos oficiais resultantes de embates e disputas de grupos, que controlam sua produção e representação política. Os textos das políticas têm vinculação com os contextos nos quais eles são produzidos. Neste sentido, a formação do discurso da política guarda relação com as concepções dos proponentes. É crucial compreender o discurso como capaz de operar a transformação das práticas cotidianas das escolas, e, se tais discursos têm o poder, de fato, de alterar atitudes (SHIROMA et al., 2005).

As propostas contidas no contexto de produção de textos, por meio de uma linguagem instrumental, classificam, por vezes, os problemas como administrativos e técnicos, não atentando para o aspecto moral, ético e político. As políticas, portanto, são intervenções textuais que carregam limitações materiais e possibilidades. As repercussões que estes textos provocam, dão-se no contexto da prática. O processo de formulação de textos políticos padece de influências variadas, algumas reconhecidas como legítimas, outras não, resultando em embates e disputas. A política enquanto texto, apresenta os limites do próprio texto, que pode ser relido, em outros contextos, e relido devido à pluralidade de leitores.

De todo o modo, Ball e Bowe (2000) ensinam que os textos devem ser lidos inseridos no contexto em que são produzidos e, comparativamente, a outros textos já que são um campo de embates pela hegemonia discursiva. Esta disputa é conceitual e política. Shiroma (2005) adverte em sua análise que há uma banalização do vocabulário da reforma que “pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue colonizar o discurso” (Ibidem, p. 429).

### **2.3 O contexto da prática**

Prosseguindo na abordagem dos Ciclos de Política de Ball (2001), abordamos o contexto da prática, espaço/tempo, no qual a política educacional está à mercê das interpretações e recriações dos sujeitos. Para Sacristán (1985), um texto de reforma não produz resultados idênticos, há um efeito simbólico que é veiculado e que ressignifica as proposições teóricas. As políticas educacionais não se instalam sem

tensões ou negociações. As negociações poderiam suscitar o melhor entendimento dos programas, com histórias singulares, interpretações diversas, significados abertos, passíveis de várias leituras e reformulações. O pensamento dos professores e dos profissionais pode interferir na implementação das políticas, através de suas traduções e interpretações.

Por não serem, automaticamente, transferíveis, as reformas educacionais necessitam de interpretação no país, região, localidade. Para tanto, transcorre uma reescritura ou negação das políticas<sup>4</sup>. Os textos, portanto, são utilizados em contextos sociais distintos, tornando-se passíveis de serem retrabalhados pelos sujeitos para produzir os sentidos que lhes interessa dar, ou que o contexto consegue lhes atribuir. Nessa linha de argumentação, os textos das reformas não estão aprisionados em seus significados, já que nem sempre estão explícitos. Ao aplicar significados de um contexto para outro, podem-se contestar ideias ou equivocar-se nas interpretações, porque é inerente ao próprio processo de leitura. Segundo Ball (1993) os autores não podem controlar o significado de seus textos. Para Fairclough (2001), os discursos são, ao mesmo tempo, prática discursiva e prática social.

Os docentes envolvidos nas práticas das escolas, por vezes, desconhecem os propósitos das medidas educacionais, não tendo clareza de suas origens, finalidades ou importância. A questão que paira é que os autores dos textos não podem controlar seus efeitos e interpretações. Os textos são, portanto, resultantes de múltiplos olhares, influências e agendas, envolvendo disputas de poder. Para Ball:

A maior parte das políticas são frágeis, produtos de acordos, algo que pode ou não funcionar, elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas no contexto da prática (2001, p. 102).

---

<sup>4</sup> Entende-se por reescrita a possibilidade, em tese, de dar outro significado ao pretendido pelos propositores de uma Política Educacional, por conta de singularidades e realidades distintas. Já a negação consistiria na não aceitação da medida ou decisão.

O contexto da prática sofre um efeito mosaico no âmbito particular, decorrente de diferentes interpretações na definição das políticas da esfera mundial. Podem-se agregar, ao contexto da prática, os resultados que as recriações das políticas exercem. Os efeitos que as medidas educacionais acarretam em sua implementação carecem ser analisados tanto no sentido mais específico, quanto no sentido mais amplo. Assim, podem ser evidenciadas mudanças mais pontuais, específicas, como currículo, por exemplo, ou mais abrangentes que dizem respeito aos efeitos sobre as oportunidades educacionais, justiça social, entre outros. O contexto da prática, conforme orienta Mainardes (2006), pode ser considerado um micro processo político, pois em que pese a forte regulação que as políticas educacionais sofrem das agências multilaterais, e da agenda local ela pode ser um espaço de criação e recriação/ ou construção e reconstrução..

O estudo do contexto da prática revela-se promissor no sentido de refundar os significados das políticas educacionais, construindo novos valores, podendo debater, argumentar, impulsionar uma nova ética, rumo à emancipação e à inclusão de sujeitos, no horizonte inconcluso da democracia. Esta perspectiva coaduna-se com o conhecimento emancipação a que alude Santos (2000), já que faculta lutar contra monopólio de interpretação ou a renúncia à interpretação, evitando colonizá-la por interpretações deslocadas da realidade.

Neste sentido, é possível dar outra configuração, localmente, e, de forma territorializada, às políticas educativas emanadas do poder central ou das decisões presentes no contexto de influência, construindo um outro cenário para as Políticas de Educação. Para Baumann (2007), há que outorgar poder à educação, considerando seus saberes e fazeres, na construção de uma nova cidadania, para além da esfera econômica.

Nos espaços locais, no contexto da prática, reside a possibilidades de traduzir, lançar pontes, interligar, reinterpretar, redefinir (PEREZ, GÓMES, 1998).

#### **2.4 As reformas no contexto da prática**

A trajetória das reformas educacionais não pode ser considerada um campo de estudo acostumado a grandes êxitos (ROMERO, 1997). As promessas de sucesso são acompanhadas, não raro, do fracasso repetido. Hargreaves e Fullan (2000), ao refletirem sobre os significados

das reformas no campo educativo, põem de manifesto a ausência de horizontes que se alastram neste campo de investigação. Algumas razões parecem estar no bojo desta questão, tais como a preocupação com o processo de mudança e formas de implantar as inovações. Esta predominância é reforçada pelos autores (Ibidem), quando afirmam que nos esforços para implementação das reformas esvanecem, por vezes, as razões que justificam tais medidas. As pessoas envolvidas perguntam-se, seguidamente, qual o propósito de mudar, pois não têm claro suas origens e finalidades, nem a importância de tais medidas.

A complexidade da análise sobre a reforma tem levado à proliferação de uma espécie de categoria de profissionais da reforma, incorporando um corpo especializado, dispostos a ocupar espaços de intervenção, simulando, inclusive, uma pseudoparticipação. De igual forma, constata-se uma prática comum em muitos países, inclusive no Brasil, em divulgar grande diversidade de informações governamentais sobre as reformas, reforçadas por uma poderosa estratégia de cooptação da mídia e dos meios de comunicação, em geral, dificultando a apreensão de seu real significado.

Fazer a transição conceitual supõe identificar as diferentes comunidades discursivas que tentam explicar os processos de reforma. Trata-se de deslindar categorias que captem as complexas e contraditórias manifestações que envolvem as reformas educacionais, nas quais os discursos produzem significados e visões de mundo, além de autorizar certos enunciados e excluir outros. Segundo Ball (1993), os discursos trazem consigo significados e relações sociais, constroem tanto subjetividades quanto relações de poder. Os significados são criados a partir de práticas institucionais, de modo que as possibilidades de significação estão marcadas pela posição social e institucional de quem as utiliza. Esta tensão entre inclusões e exclusões, criadas pelo discurso, é visualizada nos informes sobre as políticas educacionais, levados a termo pelos formuladores de Políticas Educacionais. Seu propósito caracteriza-se, também, por propagar e divulgar um tipo especial de discurso. Vale dizer, não apenas configura-se enquanto discurso como, também, serve de veículo seletivo a certos discursos.

Os processos de reforma inscrevem-se como contradição e conflito, regulação e emancipação, no sentido de que aquilo que se configura como construção para um grupo pode não ser para outro. Estas lutas

que se desenvolvem num espaço de contradições não vão possibilitar antecipar os rumos que a reforma irá tomar, nem sua influência sobre os grupos. Vale dizer que as contradições podem representar uma brecha para respostas contra-hegemônicas. Exige-se, assim, conclamar os educadores para desenhar formas de trabalho em grupo que potencializem espaços de resistência, inclusive na abertura de causas alternativas que enfrentem a hegemonia presente em diversos setores, inclusive nos meios de comunicação, para mais comprometimento com a mudança social, explorando as possibilidades que o contexto contraditório das reformas oferece.

Analisando esta mesma problemática, Giroux ilustra que “a mensagem parece ser que os professores não contam quando se trata de examinar criticamente a natureza e o processo de reforma educacional” (1997, p. 157). Se a mudança fosse entendida como resultado de interações complexas entre diferentes atores, os programas de reforma teriam que considerar diferentes mecanismos de discussão, trocas e críticas (SACRISTÁN, 1999).

Outra estratégia presente nas políticas educacionais reformistas revela seu componente “litúrgico” ou episódico. Neste particular, estabelece-se delimitação de tempo, como se fora um fenômeno ou um evento. Crê-se que a reforma deva suscitar uma mudança de paradigma que convulsione a todos para, depois, estabilizar-se. Alternam-se tempos de calma com tempos de ebulição das propostas reformistas. As alterações introduzidas pelas reformas funcionam como uma espécie de conversão das pessoas e das estruturas. As transformações não são entendidas enquanto evoluções, mais ou menos pausadas, em idas e vindas, rupturas e descontinuidades. A proposição de reforma sob este enfoque pode levar a sobressalto, insegurança e descrédito.

Presente, também, no entendimento do termo, a ideia de reformas como “textos” a interpretar. Há que atentar, na formulação e implantação de políticas educacionais, que, por vezes, o poder político e os mecanismos legais acabam sendo superestimados, como se tivesse o poder mágico de transformar a prática. Cumpre destacar que tais medidas não se instalam sem negociação com os atores envolvidos e sem consonância com o contexto no qual operam. Há uma relação dialética entre propostas políticas e realidade, ambas se codeterminam.

Os processos de negociação poderiam suscitar o melhor entendimento dos programas de reformas, traduzindo-se em diferentes textos, com histórias singulares, interpretações diversas, significados abertos, em constante reformulação. Assim, as reformas seriam programas criativos, passíveis de variadas leituras e reformulações, rumo a emancipações. Circunstanciadas nesta ótica, surgem algumas derivações. A primeira delas remete à historicidade do processo de construção de uma Política Educacional voltada à Reforma, pois a mesma não surge do nada. Neste caso, a historicidade poderia testar sua validade e entender seus propósitos. Uma segunda derivação faz supor que se o significado do texto é negociado, são avaliadas, também, as condições de interpretação, tais como as limitações da prática, as capacidades e possibilidades de participação dos envolvidos. Ilustra esta realidade o que afirma Sacristán “o político prudente sabe que nem sempre tem o domínio sobre a realidade e que todo programa está destinado a ser negociado” (1995, p. 92). Neste sentido, uma reforma bem intencionada deveria privilegiar os principais interlocutores, ou seja, os professores.

Tal premissa assenta-se no caráter multifacetado da realidade e de seus atores sociais, os quais selecionam, ordenam ou priorizam valores de formas distintas. Como se percebe, a realidade escolar pode abrigar diversas situações, por isso, pode ser específica de um ponto de vista de um determinado sujeito. Com efeito, para além do instituído por normas, a escola pode construir espaços de interação com a sociedade produzindo outras propostas, com outras dinâmicas, talvez mais emancipatórias (SUDBRACK, 2009).

### **3 A REALIDADE PESQUISADA: ESPELHOS QUE REFLETEM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

#### **3.1 O que pensam os sujeitos da pesquisa**

A análise de Santos (2000), acerca do projeto de sociedade, faz uso da imagem dos espelhos, afirmando que os espelhos da sociedade não são reais, mas virtuais. Entre estes espelhos cita as normas sociais, as ideologias, além da ciência, da religião, da educação, do direito, entre outros. Quando os espelhos deixam de ser objeto do olhar para serem eles próprios, olhar (Ibidem, p. 48) a sociedade entra em crise.

É neste momento de desequilíbrio, quando as Políticas Educacionais parecem, à semelhança dos espelhos, terem se tornado um fim em si mesmas, que se inicia a análise dos impactos de uma determinada política educacional, na perspectiva de antever indícios de superação. Nesta dimensão, a pesquisa “Entre a produção e a prática das políticas educacionais: um estudo da medida da enturmação na região norte do rio grande do sul”, propõe-se a refletir sobre o processo de enturmação a partir dos impactos evidenciados pelos gestores das Escolas e pelos docentes.

Sabe-se que o Brasil, à semelhança da América Latina, tem praticado uma macro política, voltada ao modelo de desenvolvimento econômico expandindo este modelo às políticas sociais. Tal adesão aos princípios das organizações internacionais traduziu-se numa política de consentimento presente nas mudanças constitucionais, nas medidas provisórias, nas reformas do Estado, afastando-o dos serviços públicos em geral. Neste sentido, a contribuição da sociedade civil insere-se para superar contextos de exclusão

Numa análise preliminar da incidência da enturmação<sup>5</sup> na 20ª Coordenadoria Regional de Educação, área de abrangência da URI – Frederico Westphalen, observou-se a seguinte situação. O Estado do RS conta com 2.690 escolas. Destas, 90 estão situadas na 20ª Região Escolar, área de abrangência da URI. Nesta Coordenadoria, 14 estabelecimentos de ensino realizaram o processo em estudo, o que representa 15,5% de escolas com turmas ou séries agrupadas, ou ambas.

Dos 14 gestores<sup>6</sup> entrevistados, apenas um concorda com a política de enturmação, os demais, embora discordem, apresentam

---

<sup>5</sup> Consiste na fusão de turmas com um limite previsto de alunos, desta forma reduzindo a quantidade de turmas e ampliando o número de alunos por sala. Se uma escola possui 3 turmas de 20 alunos, deve transformar em 2 turmas de 30 educandos cada uma, não considerando o turno em que os alunos frequentam a escola. De acordo com a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEC). Enturmação é definida como: “um termo utilizado para formalizar um trabalho Administrativo Pedagógico que tem por finalidade suprir e racionalizar as necessidades de recursos humanos nas Escolas” (SE/RS, 2007).

<sup>6</sup> Para preservar as identidades dos sujeitos, os gestores entrevistados foram denominados por Gestor A, B, C, D, E, F.

argumentações diferenciadas, algumas conformistas. Percebe-se, por vezes, que a produção de textos e sentidos sobre o assunto encara os problemas educacionais como sendo, preponderantemente, técnicos e administrativos, escamoteando seu sentido político e ético e pedagógico.

Perguntando-se aos gestores como encaram o sistema de formação de turmas em execução no Estado, o Gestor A argumenta que:

Não é possível concordar com a sistemática de organização de turmas adotada pela Secretária Estadual de Educação no RS, no Governo Yeda, por influência da Marisa de Abreu. A escola perde sua autonomia, além do modo promover a desqualificação do ensino, baixa aprendizagem, infimo rendimento, complicações com o processo educativo por parte da escola como um todo, direção, professores, pais e próprios estudantes (GESTOR A).

Em outra passagem, percebe-se que o processo de formação de turmas, anteriormente realizado, a partir de critérios pedagógicos e de bom senso, realizava uma distribuição de alunos por turma menos traumática, conforme afirma o entrevistado: “Nossa escola adotava sempre a sistemática de constituição das turmas, respeitando as vontades dos estudantes e análise que os professores faziam para superar as dificuldades” (GESTOR D). Denota-se, na afirmação dos sujeitos, a possibilidade do contexto da prática em dar nova significação a uma política.

O Gestor B não acha aceitável, pedagogicamente. No entanto, afirma que, administrativamente, há redução de custos. Não há um posicionamento efetivo se favorável ou não em relação ao processo. Sabe-se, porém, que o Gestor pode difundir atitude e cultura, aquilo que Bernstein (1971) denomina de pedagogias invisíveis de gestão. A adesão à cultura empresarial, gerada no contexto de influência e de produção de textos do Ciclo de Políticas, acaba por legitimar as políticas educacionais, posição expressa pelo Gestor B, “melhor aproveitamento dos professores com o objetivo de diminuir o número” (de docentes) (GESTOR B). O Gestor C, entrevistado, alerta também: “O governo não percebe que sua estratégia falha no momento em que desconsidera que trabalha com seres humanos de grupos vulneráveis: crianças e professores. Essa atitude inconsequente provoca elevação nos índices de reprovação e evasão” (GESTOR C).

O conformismo está presente na fala do Gestor C ao afirmar: “Não é aceitável, mas como tínhamos que cumprir ordens, tivemos que atender à determinação dos governantes”. Esta concepção parece distante de um gestor que é legitimado pelo voto de seus pares e não por indicação governamental, sendo submetido à imposição das políticas educacionais.

Já o Gestor D, ao posicionar-se quanto à medida de enturmação, reflete: “Isto não leva a objetivo algum, porque é bastante difícil trabalhar com níveis de aprendizagem diferentes”. E acrescenta: “Acho isto muito antigo” (GESTOR D).

A posição do Gestor E, também reflete a necessidade de cumprir a determinação oficial. Chama a atenção, no depoimento do Gestor F, o argumento:

Será que os gastos com a educação são comparáveis aos do judiciário (magistrados e etc...) que tem como função decidir o que fazer com os “marginais” da nossa sociedade? Será que, se ao invés de gastar menos com a educação, fizesse o contrário, num futuro próximo não poderia economizar com este segmento da sociedade, pondo assim as contas em ordem, de forma coerente? (GESTOR F).

O Gestor vai além, conclamando os pais para posicionarem-se: “O que impressiona são os pais que concordam com isso, não analisando o quanto é prejudicial aos seus filhos, porque, com certeza, para os filhos dos postuladores deste sistema é que não é” (Ibidem).

Outros gestores entrevistados advogam em suas discordâncias, a não atenção ao nível de aprendizagem, à realidade da escola. Criticam a imposição da medida, o fato de terem turmas numerosas, além da reprovação, entre outros. A propalada autonomia da escola não encontra ressonância na medida educacional implantada, não possibilitando a alteração dos aspectos mencionados.

Observou-se, ainda, em relação à incidência de enturmação, que em 14 escolas que realizaram o agrupamento, houve 53 processos de agrupamento de turmas ou séries, na sua maioria justificadas pelo número reduzido de alunos por turma ou série, numa relação linear custo-benefício, critério econômico e não pedagógico, portanto.

Para dar conta do problema de pesquisa, perguntou-se aos gestores como são viabilizadas as aulas com as turmas mais numerosas. Neste particular, as respostas incidem nas dificuldades de atendimento individualizado, de atenção aos diferentes níveis de aprendizagem, além da resistência dos docentes. O Gestor A alega que:

Nas séries iniciais também a situação é comprometedora porque são estudantes de níveis diferentes na mesma sala. Um retorno ao sistema antigo quando as classes eram multisseriadas. Aliás, o termo foi ressuscitado pelo atual governo gaúcho que ressuscita o velho para sobrepor ao novo e provocar a morte da educação, na agonia dos professores (GESTOR A).

Um dos gestores ensaia uma saída que atesta o contexto da prática como redefinidor das políticas educacionais, pela resignificação que a escola tenta desenvolver. Nas palavras do Gestor F: “Através de projetos, do tema gerador, com aulas interdisciplinares, integrando-se os conteúdos, na medida do possível, os conteúdos que não dá para integrá-los nas duas séries, são desenvolvidos isolados, por série, pois a escola tem um programa a seguir” (GESTOR F). Vale dizer que: Por não serem, automaticamente transferíveis, as reformas educacionais necessitam de interpretação no país, região, localidade. Para tanto, transcorre uma reescritura das políticas. Os textos, portanto, são utilizados em contextos sociais distintos, tornando-se passíveis de serem retrabalhados pelos sujeitos para produzir os sentidos esperados. Nesta linha de argumentação, os textos das reformas não estão aprisionados em seus significados, já que nem sempre estão explícitos.

Na questão que remete à reação dos professores em face do aumento de alunos nas turmas, os gestores foram unânimes em apontar a resistência, as reclamações, dificuldades de planejamento e avaliação, entre outros. A respeito da aceitação dos docentes, o Gestor A afirma:

Não conseguem dimensionar o problema e acabam fazendo o mínimo diante da impossibilidade de fazer o que deveriam fazer. A impossibilidade de travar uma luta maior e consciente, os conduz à acomodação no desenvolvimento de suas funções e quanto às lutas que precisariam ser estabelecidas para rever as determinações (GESTOR A).

Entende-se que a instalação de medidas sem negociação com os atores e sem atenção às diferentes realidades gera desconforto e o descompromisso. Muitas vezes os docentes não compreendem o propósito, nem as finalidades das medidas. Exige-se, assim, conclamar os educadores para desenhar formas de trabalho em grupo que potencializem espaços de resistência, inclusive na abertura de causas alternativas que enfrentem a hegemonia presente em diversos setores, inclusive nos meios de comunicação, para mais comprometimento com a mudança social, explorando as possibilidades que o contexto contraditório das reformas oferece.

Ademais, a ênfase na performatividade de que fala Lyotard (1984), exerce pressão sobre o desempenho dos sujeitos e das organizações. Para Ball:

O que está em questão são a base de dados, as reuniões de avaliação, o balanço anual, relatórios escritos e solicitações de promoção, inspeções, avaliação por colegas. Mais do que somente uma estrutura de vigilância, há, na verdade, um fluxo de performatividades contínuas e importantes, isto é, um espetáculo (2001, p. 110).

Este conjunto de fenômenos gera estresse emocional, intensifica o trabalho, altera as relações entre as pessoas, acirra o individualismo e a vigilância sobre o trabalho docente (BALL, 2001).

### **3.2 Outras representações**

A proposta metodológica da pesquisa em questão pode ser melhor entendida como grupo focal. Esta abordagem desenvolveu-se, a partir da formação de grupos de discussão com os sujeitos da pesquisa, a partir de mediação feitas por textos, experiências de pesquisador e pesquisados, no sentido de colher novas informações, agregar dados, complementando as demais fontes.

Neste sentido, foram constituídos 2 grupos de discussão, cujos resultados pasamos a refletir. Ressalte-se que estes resultados são ainda preliminares já que os grupos estão em andamento.

Cabe reafirmar, a partir da análise realizada, que o trabalho em sala de aula tornou-se mais complexo com a enturmação, tendo em vista sua dimensão essencialmente administrativa e técnica. Assim, algumas

escolas esteiaram-se no Projeto Pedagógico construindo coletivamente, buscando, no contexto da prática a ressignificação da medida.

No decorrer das reuniões do Grupo Focal, agora nominado de GF, percebe-se na fala de alguns: “o grupo de professores dessa escola é unido, discutimos diariamente sobre a educação em todos os seus aspectos e procuramos encontrar meios e soluções para alguns problemas” (GESTOR F).

O depoimento demonstra a responsabilização de professores pela problemática enfrentada pela escola. A procura de um novo significado para a instituição, baseada no voluntarismo dos docentes impõe-se pelo afastamento do Estado. Neste sentido, apontam também, a maior exigência no planejamento de aulas para turmas agrupadas “Quando há turmas multisseriadas, com é o caso dessa escola, as realidades são diferentes, os níveis de aprendizagem também são distintos, o que dificulta o andamento da aula” (Grupo Focal). Os docentes são enfáticos ao afirmar que não houve negociação ou consulta acerca da medida, mas imposição às escolas.

Sabe-se que as Políticas Educacionais, neste caso, estão embutidas nos acordos provenientes dos financiamentos internacionais, destinados à maior produtividade escolar com menor custo, deixando em 2ª plano outros fatores que impactam no desempenho escolar e que são múltiplos, de várias ordens, como social, cultural, econômico. Conforme Fonseca e Oliveira “a história recente da educação brasileira, mostra uma série de experiências que ilustra o esforço das comunidades e suas organizações no sentido de procurar um novo significado para a educação, mostrando ser possível arriscar um caminho inovador para a escola básica sem a tutela de agências internacionais” (2009, p. 244).

A ascendência dos organismos internacionais está presente na fala de um docente do Grupo Focal, quando afirma que: “o governo aceita as ordens dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, quando há o empréstimo de dinheiro eles precisam cumprir ordens e mostrar resultado, a educação mais uma vez fica prejudicada” (GESTOR F).

O formato gerencial que está sendo implantado transparece nas falas do Grupo Focal, apontando que a escola está trocando seu papel de educar e ensinar pelo de gerenciamento, à semelhança da empresa.

Assim “temos que correr atrás de notas fiscais, de rifas, de festas, para poder arrecadar dinheiro para compra de computadores, classes, DVD, som, entre outros” (GF).

## CONCLUSÕES PRELIMINARES

O grande contingente de reformas no papel do Estado, na formulação e condução das políticas educacionais, tem impulsionado alguns autores como Clarke e Newman (1997), a designarem esta face do Estado como Estado Gerencial. Tal denominação, calcada na reconfiguração do poder estatal e na relação entre público e privado, vem influenciando as políticas educacionais. Neste cenário, são evidenciadas novas formas de gerência, alcunhadas de “nova gestão pública”. Tais evidências que nascem com o capitalismo globalizado, traduzem-se numa reconstrução do Estado através do mecanismo da dispersão (CLARKE, NEWMAN, 1997). A dispersão de poder reflete-se em enxugamento do Estado, engajamento de atores não estatais, privatizações, entre outros.

A concepção gerencialista ou nova gestão pública, baseia-se, sobretudo, em contratos de desempenho, eficácia e eficiência, penalidades ou recompensas econômicas, amplamente incorporadas pelos formuladores de políticas educacionais, como, por exemplo, as já adotadas em outros Estados, as quais parecem inspirar os formuladores de Políticas Educacionais do Estado do Rio Grande do Sul. Tais propostas, como se sabe, são bem a gosto das agências financiadoras internacionais<sup>7</sup>.

Convém, ressaltar, para não incorrer em reducionismo, que a Política Educacional da “enturmação” não se constitui em medida isolada, mas inserida no bojo de uma nova concepção de gerenciamento da educação.

Este artigo pretende analisar a política de formação de turmas com base no ciclo de Políticas de Ball e Bowe (2000). A análise da temática desta investigação, através do ciclo de políticas permite visualizar o trajeto percorrido por meio das políticas educacionais, desde a sua

---

<sup>7</sup> Recentemente, o Estado do RS aprovou auxílio financeiro do Banco Mundial, cujas condições exigem a adoção dos pressupostos gerencialistas, apontados neste texto.

gênese no âmbito internacional, nacional ou local, até o contexto do seu desenvolvimento na situação concreta da escola. O contexto da produção de texto, que integra este ciclo, relaciona-se com o de influência. A política educativa, segundo Sacristán (1999), parece necessitar de uma linguagem e um discurso específico, valendo-se, inclusive, de estratégias de marketing e de mídias. Assim, o texto produz sentido, estabelece padrões, assumindo o papel de catalisador para a execução das Políticas Educacionais.

Cumpre destacar neste trabalho, que os processos de negociação poderiam suscitar o melhor entendimento dos programas de reformas, traduzindo-se em diferentes textos, com histórias singulares, interpretações diversas, significados abertos, em constante reformulação. Assim, as reformas seriam programas criativos, passíveis de variadas leituras e reformulações, rumo a emancipações. Circunstanciadas nesta ótica, surgem algumas derivações. A primeira delas remete à historicidade do processo de construção de uma Política Educacional voltada à Reforma, pois a mesma não surge do nada. Neste caso, a historicidade poderia testar sua validade e entender seus propósitos. Uma segunda derivação faz supor que, se o significado do texto é negociado, são avaliadas, também, as condições de interpretação, tais como as limitações da prática, as capacidades e possibilidades de participação dos envolvidos. Ilustra esta realidade, o que afirma Sacristán “o político prudente sabe que nem sempre tem o domínio sobre a realidade e que todo programa está destinado a ser negociado” (1995, p. 92). Neste sentido, uma reforma bem intencionada deveria privilegiar os principais interlocutores, ou seja, os professores.

No contraponto, porém, a organização do sistema educativo tem como propósito a contenção de despesas, a eficiência e a eficácia, ou seja, voltada para resultados e produtos e não para o processo.

A proposta da medida educacional da enturmação é visualizada pelos docentes como intervenção na gestão, cerceamento dos critérios pedagógicos de formação de turmas. Com efeito, tal política de caráter diretivo e regulador, não encontra eco nos preceitos da gestão democrática e do respeito ao projeto pedagógico constituído pela escola de forma participativa, em consonância com a lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Nas escolas pesquisadas, observa-se a tentativa de conciliar programas distintos da esfera estadual e federal de diferentes concepções teóricas, produzindo na realidade escolar uma gama de ações que sobrecarregam o trabalho docente, fragmentando os propósitos da educação e da prática do professor.

De igual forma, sabe-se que o Estado do RS, necessita avançar nos indicadores de qualidade da Educação Básica. Tal intervenção, porém, precisa ser calcada nos processos de gestão democrática, propondo políticas globais de qualificação da Educação Básica e não apenas medidas pontuais de cunho econômico e portanto, reducionistas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Haroldo. A trajetória e o significado das políticas públicas: um desafio democrático. **Proposta**, n. 59, p. 5-20 dez. 1993.

ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?. In: TOMMASI, L. de (Org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 1998.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject Departments and the Implementation of National Curriculum Policy: An Overview of the Issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 2000.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os temores da performatividade. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., jan. 2001, Portugal. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2001.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Universidade de Londres, Londres, Inglaterra. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, S. **La gestión como tecnologia moral**. Madrid: Morata, 1993.

BAUMAM, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOBBIO, N. **Estado, governo e sociedade**: para uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOWE, R. **Reforming Education and Changing Schools**: Case Studies in Policy Sociolog. London: Routledge, 2000.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases para Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. **The Right to Manage**: A second Managerial Revolution. Milton Keynes: Open University, 1997.

CORTESÃO L.; STOER, S. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. In: SANTOS, B. S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

CÓSSIO, M. de F. Gestão democrática da educação: retórica política ou prática possível. In: CAMARGO, I. de (Org.). **Gestão e políticas da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

CURY, C. R. J. Políticas da educação: um convite ao tema – 2001. **RBP**, v. 23, p. 53-69, jan./abr. 2007.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. de. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. p. 233-246. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 185-385, mai./ago. 2009.

GIROUX, H. **Os Professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **A Escola como organização aprendente**. Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACHADO, R. de C. de F. Autonomia. In: STRECK, D. R. (Org.). **Dicionário de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

PEREZ GÓMES, A. **La cultura escolar en la sociedade neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

POPKEWITZ, T. **Reforma Educacional** – uma política sociológica: poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer CEED 1.400 de 11 de dezembro de 2002**. Ministério Público. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id3164.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2001.

ROMERO, M. R. Las comunidades discursivas y el cambio educativo. **HEURESIS**, v. 1, n. 1, 1997. Disponível em: <<http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1-3.html>>. Acesso em: 27 jul. 2001.

SACRISTÁN, G. Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismo de la etapa postmoderna. **Fundamentos en Humanidades**, San Luís: Universidad Nacional de San Luis, n. 2, p. 43, 1999.

SANTOS, B, S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

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

\_\_\_\_\_. A construção multicultural da igualdade e da diferença. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 8., Rio de Janeiro, set. 1995. **Anais...** RJ, 1995.

\_\_\_\_\_. **As tensões da modernidade**. Fórum Social Mundial. Porto Alegre, 2001a.

\_\_\_\_\_. O outro estado da nação. Centro de Estudos Sociais. Faculdade de Economia – Universidade de Coimbra. **Visão**, 28 jun. 2001b. Disponível em: <<http://www.ces.fe.uc.pt/comentarios/bss/0024.html>>. Acesso em: 25 out. 2001.

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

\_\_\_\_\_. Quando começou a história. Centro de Estudos Sociais. Faculdade de Economia – Universidade de Economia. **Visão**, 18 out. 2001c. Disponível em: <<http://www.ces.fe.uc.pt/comentarios/bss/0032.html>>. Acesso em: 25 out. 2001.

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

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. Porto. Portugal: Afrontamento, 1993.

\_\_\_\_\_. Uma cartografia simbólica das representações sociais. **Revista de Ciências Sociais**. Coimbra, Universidade de Coimbra, n. 24, mar. 1998.

SHIROMA, E. O. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 23. n. 02. p. 427-446, jul./dez. 2005.

SUDBRACK, E. M. **Rosa-dos-ventos**: traços da formação docente pós-LDB. Porto Alegre: UFRGS, 2009.



## AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESAFIO DA QUALIDADE

Maria Cristina Gubiani Aita<sup>1</sup>

### **1 A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O discurso da qualidade desde a sua emergência na década de 80 tem sido aplicado às instituições dedicadas à primeira infância de várias maneiras, através de pesquisas, diretrizes, parâmetros e indicadores que revelem uma boa prática.

A era da qualidade está diante de nós. Nas palavras de Moss (2002), qualidade é o que todo mundo quer ter e oferecer. O conceito de qualidade não é neutro nem isento de valores, mas é resultado de um modo específico de se ver o mundo e que está permeado de valores e pressupostos, é um conceito construído socialmente.

Grande parte do trabalho sobre qualidade vem dos Estados Unidos, um país em que o campo da primeira infância cresce cada vez mais. “Porém, mais recentemente, na década de 1990, esse conceito de qualidade no campo da primeira infância como entidade universal e conhecida, esperando por ser descoberta pelos especialistas, tem sido questionada” (MOSS, p. 21).

Os principais pesquisadores americanos referem-se à qualidade como necessitando ser contextualizada e como um “constructo” (PHILLIPS, 1996), e reconhecem que “as concepções de cuidado e educação infantil de qualidade variam no mundo todo... (e) segundo o interessado, em particular, com a condição sócioeconômica e a cultura (BUSCH, PHILLIPS, 1996, p. 65).

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen. Mestre em Educação - UNISINOS.

Qualidade nos serviços dedicados à primeira infância é um conceito construído, subjetivo em sua natureza e baseado em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objetiva e universal. O cuidado infantil de qualidade está, em grande parte no olhar do observador (PENSE, MOSS, 1994, p. 172).

Nesse sentido, a questão da qualidade, na verdade, não é realmente um problema, se reconhecermos que não é um conceito neutro, mas localizado em uma tradição filosófica específica e produto de forças históricas e econômicas específicas. Em vez de reconstruir o conceito de qualidade, temos opções a fazer: podemos escolher trabalhar com o conceito de qualidade como meio de avaliação, ou podemos optar por encontrar outros conceitos.

Como aponta Moss (2002), a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores; definir qualidade é um processo importante por si mesmo, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimentos e experiências; o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes que incluem alunos, famílias e profissionais; as necessidades, perspectivas e valores desses grupos podem divergir; portanto definir qualidade é um processo dinâmico, contínuo, requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo.

Para obter qualidade o essencial são as atividades desenvolvidas a partir da realidade dos alunos, das possibilidades da comunidade e das peculiaridades do meio ambiente. A base deste trabalho é o projeto político-pedagógico que envolva toda comunidade em sua construção, implementação e gestão. Nesse sentido, o diretor da escola deve estar perfeitamente integrado ao processo, coordenando e aprovando todas as iniciativas para o êxito da referida proposta, que deve contar com a participação de toda comunidade escolar.

Em relação aos trabalhos sobre qualidade Zabalza (1998) salienta que é possível identificar uma série de “eixos semânticos” que nos permitem organizar o conteúdo do conceito de qualidade e aplicá-lo à análise de diferentes realidades da vida social. Destacam-se as seguintes: a qualidade vinculada aos valores, à afetividade e à satisfação dos participantes no processo e dos usuários do mesmo.

[...] a qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico( por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente (ZABALZA, 1998, p. 32).

Em relação à qualidade nas instituições de educação infantil, é importante destacar que enfrentamos muitos desafios e dilemas.

Zabalza (1998) apresenta dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade: 1º organização dos espaços; 2º equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; 3º atenção privilegiada aos aspectos emocionais; 4º utilização de uma linguagem enriquecida; 5º diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões de desenvolvimento e todas as capacidades; 6º rotinas estáveis; 7º materiais diversificados e polivalentes; 8º atenção individualizada a cada criança; 9º sistema de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; 10º trabalho com os pais e mães e com o meio ambiente.

A ordem destes aspectos não é importante. A sua importância deriva do seu conteúdo e não de composição na referida ordem.

Definir e entender qualidade é um processo a longo prazo que exige o debate e o envolvimento de todos aqueles que estão interessados e comprometidos com o atendimento a criança pequena.

## **2 ESTABELECENDO A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO ORDENAMENTO LEGAL**

Conforme Oliveira (2002) a consideração da criança como sujeito de direitos é o “carro-chefe” de toda a mudança legal. A garantia e a efetivação dos direitos da criança pequena, estão explicitadas em documentos que vão desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança, passando pela Constituição Federal/88, da qual faz-se destaque o art. 206, que afirma os princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado, presente no inciso VII – “garantia de padrão de qualidade” e art. 208 que garante o atendimento em creches e pré-

escolas a crianças de zero a seis anos. Com base nesses dois artigos, Correa (2003) aponta que, no plano legal, a oferta de educação infantil não apenas passa a ser uma obrigação do Estado como também deve ser oferecida com qualidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90), a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) entre outros documentos como Diretrizes, Resoluções e Pareceres do MEC, CNE/CEB) e as várias pesquisas realizadas no campo da infância, têm mostrado que as instituições que ofertam a educação infantil obtiveram avanços nos últimos 20 anos. O direito à educação pública, gratuita e de qualidade a todas as crianças desde o seu nascimento, é uma importante conquista.

Correa (2003) destaca alguns princípios sobre o que seria um trabalho de qualidade, apresentados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

- respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

Barbosa (2010), em recente consulta pública realizada pelo MEC, salienta que as instituições devem cumprir suas funções para garantir o bem-estar das crianças, das famílias e dos professores, expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009). Função social; acolher para educar e cuidar, crianças de 0 a 5 anos, compartilhando com as famílias o processo de formação da criança pequena em sua integralidade, as instituições infantis cumprem

importante papel na construção de valores como solidariedade e o respeito ao bem-comum, o aprendizado do convívio com diferentes culturas, identidades e singularidades, preservando a autonomia de cada um; função política: possibilitará igualdade de direitos para as mulheres que desejam exercer o direito à maternidade e contribuir para que meninos e meninas, usufruam desde pequenos, os seus direitos sociais e políticos como a participação e a criticidade, tendo em vista a sua formação na cidadania; função pedagógica: ser um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Como aponta a referida autora, as Diretrizes definem as escolas infantis como espaços abertos às famílias e à comunidade, um local de direito social, que tem como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância intensa e qualificada.

## **2.1 Parâmetros e indicadores de qualidade**

Em consonância com o que apontam as diretrizes, no ano de 2008, a Secretaria da Educação Básica por meio da Coordenação Geral e do Departamento de Políticas da Educação Infantil (COEDI), apresenta o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, volumes 1 e 2 (versão final/2008). A publicação contém referenciais orientadores de qualidade a serem utilizados pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de educação infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes.

O documento também cumpre um preceito constitucional e a meta do MEC que preconiza a construção de políticas públicas para a educação. Nessa direção, Fernando Haddad (2008), ministro da educação, salienta que os esforços e as parcerias estabelecidas para a elaboração do documento sejam revertidos em melhoria real na qualidade da educação infantil para todas as crianças brasileiras de zero a seis anos. Todo o documento apresenta como faixa etária para a educação infantil zero a seis anos. A lei 11.214, altera o artigo 29 da

LDB 9394/96, definindo a obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. A educação infantil passa a ser definida do zero aos cinco anos.

Cabe ressaltar a distinção conceitual entre parâmetros de qualidade e indicadores de qualidade apresentados no documento. Parâmetros podem ser definidos como a norma, o padrão, ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema (HOUAISS, VILAR, 2001). É considerado “referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira; são amplos e genéricos” (BRASIL, 2008, p. 8). Os Indicadores presumem a possibilidade de quantificação e servem de instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetros, os mesmos são específicos e precisos e estabelecidos em documento específico.

O volume 1 (2008) apresenta os fundamentos da qualidade na educação infantil, contextualizando: a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil; o debate sobre a qualidade da educação em geral e em específico no campo da educação da criança de zero a seis anos; resultados de pesquisas recentes; a qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais do país.

Para propor parâmetros de qualidade é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são cidadãos de direitos, sujeitos únicos, seres sociais e históricos, competentes, produtores de cultura e indivíduos humanos, que precisam ser cuidadas, educadas e apoiadas em suas iniciativas, portanto parte de uma sociedade (p. 18).

Ainda cita no documento, que a partir do debate mais geral sobre a qualidade e mais especificamente ao atendimento a educação infantil, é possível concluir que a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; que depende do contexto; baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; a definição de critérios de qualidade está constantemente tencionada por essas perspectivas.

Campus (1997), a partir de pesquisas anteriormente realizadas nos Estados Unidos, salienta que o tamanho dos grupos de crianças, a intensidade das interações entre adultos e crianças e o conhecimento dos educadores sobre a educação de crianças pequenas, são fatores significativamente associados aos progressos das crianças e ao atendimento de qualidade a elas ofertado.

É importante registrar que entre o que preconizam os documentos legais e as demandas sociais existe uma distância muito grande em relação ao atendimento de qualidade à faixa etária das crianças de zero a três anos.

Em relação ao volume 2 do documento são explicitadas as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil a partir das definições legais, entendendo que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente (p. 10).

No referido volume (2) fica estabelecida uma referência a ser discutida e utilizada pelos sistemas de ensino na definição de padrões de qualidade locais para as instituições de educação infantil, sendo fundamental considerar os seguintes aspectos quanto à: elaboração e execução da proposta pedagógica; funcionamento das instituições; organização em agrupamentos ou turmas de crianças prevista na proposta pedagógica; gestão e o papel dos mesmos na garantia da oferta de um trabalho de qualidade; profissionais que atuam na educação infantil e sua função; interação e colaboração recíproca entre gestores, educadores, profissionais de apoio e especialistas; infraestrutura (espaços, materiais e equipamentos).

Os principais fundamentos para o monitoramento na qualidade da educação infantil estão sintetizados no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação Infantil (2006).

Em 2009 foram elaborados os indicadores de qualidade que objetivam traduzir e detalhar esses parâmetros em indicadores operacionais, no sentido de oferecer instrumento adicional de apoio às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil.

A partir disso, algumas questões são apontadas no material: Como deve ser uma instituição infantil de qualidade? Quais são os critérios para se avaliar a qualidade de uma creche ou de uma pré-escola? Como as equipes de educadores, os pais as pessoas da comunidade e as autoridades responsáveis podem ajudar a melhorar a qualidade das instituições de educação infantil.

Para aprofundar e esclarecer tais questões o documento (BRASIL, 2009) define que qualidade depende de alguns fatores tais como: valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada

cultura; os conhecimentos científicos como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico em que a escola se insere. Na educação infantil, são considerados também fatores relevantes a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas (p. 11). Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo e a variação dos indicadores possibilita constatar mudanças.

Através de um conjunto de indicadores pode-se identificar o que vai bem ou mal na instituição, de forma que todos tomem conhecimento discutam e decidam as prioridades de ação para sua melhoria (p. 14). Para utilizá-los não há forma única, eles são instrumentos flexíveis que podem ser usados de acordo com a realidade e a criatividade de cada instituição.

O instrumento foi elaborado, com base em aspectos fundamentais para a qualidade da educação infantil, que são expressos nas seguintes dimensões (BRASIL, 2009):

- Dimensão 1. Planejamento institucional: Proposta pedagógica discutida e elaborada por todos, a partir do conhecimento da realidade, mencionando os objetivos que se quer atingir com as crianças e os principais meios para e alcançá-los. Indicadores: proposta pedagógica consolidada; planejamento, acompanhamento e avaliação; registro da prática educativa.

- Dimensão 2. Multiplicidade de experiências e linguagens. A instituição deve estar organizada para favorecer e valorizar a autonomia. A observação e a escuta para ajustes ao planejamento e a troca de experiências em equipe. Indicadores: Crianças: construindo sua autonomia; relacionando-se com o ambiente natural e social; tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo; expressando-se por meio de diferentes linguagens; experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita; reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação.

- Dimensão 3. Interação. A instituição infantil é um espaço coletivo de convivência, onde acontecem interações, que devem ser formadoras, no sentido de estarem baseadas nos valores sociais que fundamentam sua proposta pedagógica. Indicadores: respeito à dignidade e ao ritmo das crianças, à identidade, desejos e interesses das crianças; às ideias,

conquistas e produções das crianças, interação entre crianças e crianças.

- Dimensão 4. Promoção da saúde. As práticas cotidianas devem assegurar a prevenção de acidentes, os cuidados com higiene e uma alimentação saudável. Indicadores: responsabilidade pela alimentação das crianças; limpeza, salubridade e conforto; segurança.

- Dimensão 5. Espaços, materiais e mobiliários. Os ambientes da instituição devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosos das necessidades de desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos. Indicadores: espaços e mobiliários que favoreçam às experiências das crianças; materiais variados e acessíveis às crianças; espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses dos adultos.

- Dimensão 6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais. A qualificação dos profissionais que trabalham com crianças é um dos fatores que mais influenciam na qualidade da educação. Indicadores: Formação inicial de professores e continuada; condições de trabalho adequadas.

- Dimensão 7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Para garantir uma educação infantil de qualidade a presença de familiares e profissionais da educação, no sentimento de estar em um lugar que acolhe. Indicadores: respeito e acolhimento; garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças; participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças.

Os indicadores para serem utilizados nas escolas infantis precisam ser discutidos pelo grupo de profissionais que nela atuam e demais envolvidos com o processo para que cada escola em conjunto com a comunidade possa organizar e planejar as reuniões de grupo e plenárias. A adesão deve ser voluntária, por se tratar de uma autoavaliação das atividades realizadas propondo um plano de ação para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem das crianças pequenas (BRASIL, 2009).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É preciso considerar que a educação é um elemento constitutivo da pessoa, e, portanto, deve estar presente desde o momento do nascimento,

como meio de condição de formação e desenvolvimento, integração social e realização pessoal. A educação infantil inaugura a educação da pessoa, como um complemento à ação da família, portanto pensar na qualidade deste atendimento é fundamental para que as crianças sejam atendidas em todas as suas necessidades.

Entendemos que a qualidade do atendimento à criança pequena merece atenção de todos. Hoje a qualidade importa e importa muito, pois a educação infantil é vista como um fator importante no desenvolvimento e no sucesso escolar dos alunos nas etapas seguintes do ensino, portanto a oferta na qualidade dos serviços prestados a essa etapa da educação básica deve ser assegurada e garantida pelo governo em parcerias com os sistemas de ensino, cumprindo as políticas públicas estabelecidas para a infância.

Os avanços na legislação são resultado de um rico debate político-ideológico que envolveram vários setores, e lançaram desafios que, na verdade, não são conquistados de uma hora para outra, uma vez que estão inseridos numa política educacional mais ampla. Dialogar sobre as proposições legais estabelecidas em diversos documentos para a educação infantil e aproximá-los da prática pedagógica, pode ajudar os gestores e professores a criar, em suas instituições de educação infantil, um ambiente de crescimento e aperfeiçoamento humanos que contemplem as crianças, suas famílias e demais profissionais comprometidos com a educação infantil.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Consulta Pública sobre as orientações curriculares nacionais da educação infantil. 10 set. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article)>. Acesso em: out. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.

\_\_\_\_\_. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2009.

\_\_\_\_\_. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Brasília, DF: Secretaria da Educação Básica, 2008, v. 1 e 2.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. PNE / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CORREA, Bianca C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul. 2003.

DAHLBERG, Gunila; MOSS, Peter; PENCE Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Stela Maris. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desafios. In: MACHADO, M. L. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

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



## POLÍTICA EDUCACIONAL À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS: INTERPRETAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES

Ana Paula Duso<sup>1</sup>  
Edite Maria Sudbrack<sup>2</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Este relato decorre da pesquisa que tem como tema “Políticas educacionais: uma análise dos efeitos da enturmação no ensino fundamental da região Norte do Rio Grande do Sul – Uma reflexão necessária”, que avaliou e analisou os processos de formação de turmas no Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino na Região Norte do Rio Grande do Sul, na perspectiva do Ciclo de Políticas de Ball (1992), atentando para os impactos de tais medidas.

O estudo vale-se do Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball e Richard Bowe (1992), situando-o no contexto das Políticas Educacionais, alvo desta pesquisa. Política educacional é definida por Azevedo como fração das políticas públicas, atendendo, com efeito, a um determinado setor do todo: a educação.

Portanto, o ciclo de políticas definido por Ball e Bowe consiste numa abordagem ou maneira que os mesmos encontraram para estudar e compreender os programas, as políticas educacionais existentes e suas interfaces. Podemos citar três pontos que norteiam o ciclo de políticas: o Contexto de Influência, que consiste em circulação de ideias em nível internacional, levando conceitos dominantes e estratégias de

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Pedagogia pela URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen. Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/CNPQ.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen. Doutora em Educação - UFRGS.

marketing. Outro ponto pertinente à questão do ciclo de políticas é o Contexto de Produção de Texto, que visa, por meio de pronunciamentos, produção de textos e de linguagem, a produzir um discurso administrativo e técnico, traduzindo influências sobre a interpretação das Políticas Educacionais. Tal discurso hegemônico não atenta, por vezes, para os valores éticos, morais e políticos. E um terceiro aspecto é o Contexto da Prática, cuja abordagem salienta que as políticas educacionais estão à mercê de interpretações, indagações e recriações dos indivíduos.

As políticas educacionais, conforme já mencionado, estão inseridas no contexto das políticas públicas. Vale dizer que compõem, também, um grande elo com a gestão da educação, a ser refletida, igualmente no decorrer da pesquisa, sendo compreendida como:

O processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada, sendo que a gestão da educação está intimamente ligada às políticas públicas no campo educacional, pois a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando aspectos concretos às direções traçadas pelas políticas (CAMARGO, 2006 apud SUDBRAK, 2009).

Desta maneira, cabe salientar que as políticas públicas no Brasil são mantidas pelas organizações financiadoras, principalmente pelo Banco Mundial (BM), instalado com o objetivo de financiar os países após a segunda Guerra Mundial, posteriormente, juntamente com o BIRD e o FMI, exercem um papel de extrema influência na implementação das políticas educacionais. Daí a importância em aprofundar o estudo sobre os organismos financiadores, para entender sua função e sua interferência nas decisões educacionais.

Esta pesquisa se baliza pela necessidade de avaliar determinada medida educacional, apontando e explicitando os impactos e as ocorrências, subsidiando decisões futuras. Prevê-se, ainda, contribuir com a linha de pesquisa do grupo de Pesquisa em Educação, aprofundando a produção nas temáticas de Políticas Públicas, Currículo e Educação.

A proposta metodológica desta investigação dá-se numa abordagem qualitativa e descritiva, tendo como base a análise documental e o grupo focal. Sendo que, no primeiro ano de pesquisa, o grupo de trabalho irá

contemplar a análise documental e, num segundo momento, a metodologia que norteará o trabalho será o grupo focal e a análise documental. Ressaltamos que esta investigação tem como metodologia de trabalho, também, o aprofundamento do referencial teórico acerca do tema em questão. Vale-se, igualmente, do ponto de vista teórico, encontrado nas pesquisas bibliográficas, nos dados coletados e analisados através da análise documental de legislações, pareceres e normas, a fim de responder à problemática em estudo.

## **2 CICLO DE POLÍTICAS**

Ciclo de Políticas é a denominação atribuída pelos pesquisadores ingleses da área de Políticas Educacionais, Stephen Ball e Richard Bowe (1992), para compreender as Políticas Educacionais, enfatizando os processos micro e macro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas. Visa atribuir importância à complexidade que cerca as Políticas Educacionais. Esta abordagem designada pelos autores apresenta uma possibilidade de entendimento mais minucioso do processo de Políticas, da sua criação até sua efetividade na prática. É imprescindível ressaltar que o ciclo de políticas situa o foco de sua análise desde a formação do discurso de uma política até a interpretação dos sujeitos que a implementam.

Assim, podemos definir o ciclo de políticas como sendo uma possibilidade de análise:

Essa abordagem de natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49).

Esta forma de estudar e compreender as Políticas, formulada por Ball e Bowe (id.), é válida para a pesquisa em Políticas Educacionais, uma vez que possibilita a compreensão global do tema em questão. O Ciclo de Políticas está subdividido em várias categorias. Para os propósitos deste estudo optamos pelas três mais abrangentes: o

Contexto de Influência, o Contexto de Produção de Textos e o Contexto da Prática, os quais serão melhor definidos na sequência.

Analisar as políticas educacionais, tendo como referência o ciclo de políticas, possibilita-nos compreender o todo, desde sua atuação num espaço micro até sua aplicação num contexto macro, apontando aspectos relevantes de cada contexto, seja o da influência, o da produção de texto e o da prática. A política é, de fato, constituída através de textos políticos e legislativos, expressando neles interesses e propósitos, que se pretendem atingir. É nas escolas e sociedade em geral, que essas políticas são concretizadas. Ou seja: “há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político” (MAINARDES, 2006, p. 49).

### **2.1 Contexto de influência**

O contexto de influência exerce função sobre as políticas educacionais através de um discurso hegemônico. Neste contexto, temos em foco que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação, sendo que os mesmos vinculam suas ideias, valendo-se do espaço político e acadêmico, através de artigos em revistas, livros, conferências e exposições dessas ideias. Ainda, é oportuno citar, nesta mesma ótica, que o patrocínio e a imposição de algumas soluções de problemas oferecidos por agências multilaterais como o Banco Mundial, FMI, UNESCO, entre outros, exercem influência sobre as políticas educacionais.

Também exercem função de interferência, as redes sociais envolvidas com partidos políticos, do governo e do processo legislativo. Neste espaço podemos ressaltar, que os conceitos adquirem legitimidade, formando, dessa maneira, um discurso de base para a política e este exerce total influência através de sua veiculação na mídia. Comissões e grupos podem ser um lugar de articulação de influência, enfocando um determinado assunto e público alvo.

### **2.2 Contexto de produção de texto**

Este contexto mantém interface com o contexto da Influência. Entretanto, o contexto de influência está diretamente associado com propósitos mais estreitos e ideologias dogmáticas. Os textos políticos

estão ligados ao interesse do público em geral, porém, ambos possuem seus objetivos um tanto quanto correspondentes, similares, objetivando, desta forma, conseguir através dos meios de comunicação, rádios, tv, jornal, internet, livros, entre outros, a veiculação de suas ideias.

A linguagem política apresenta-se sob o formato de textos e documentos legais, comentários, mídias, pronunciamentos oficiais que são resultantes de embates e disputas de grupos, que controlam sua produção e representação política.

Os textos veiculados, de acesso à população, nem sempre adquirem uma postura de total veracidade e coerência. Às vezes suas ideias revelam-se contraditórias, ou a ideia central intencionada pelo autor não é aquela que estava explícita, de fácil entendimento a todos. Assim, é importante ressaltar que “os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (MAINARDES, 2006, p. 52). O texto produz sentido, estabelece padrões, assumindo o papel de catalisador para a execução das Políticas Educacionais. As políticas, portanto, são intervenções textuais que carregam limitações materiais e possibilidades.

Analisar os apontamentos, considerando a verificação de tempo e local para a leitura do texto é imprescindível. O leitor precisa situar-se no contexto dessa produção dos textos, analisar de forma indagativa e, também crítica, a intenção do autor em escrever determinado conteúdo, conseguir ler nas entrelinhas o que não foi dito claramente. “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares de produção de textos competem para controlar as representações da política” (BOWE apud MAINARDES, 1992).

É importante ressaltar que o entendimento do texto se dá no terceiro contexto, o contexto da prática, em que há internalização pelos sujeitos e reelaboração de conceitos pelos mesmos.

### **2.3 Contexto da prática**

Na dimensão da prática, a política está à mercê de interpretações e recriações de ideias e opiniões, o que pode ocasionar transformações na política original. Podemos visualizar a compreensão dos textos políticos produzidos no contexto da produção de textos, através de sua aplicabilidade.

Os profissionais, inseridos neste pressuposto, atuam na interpretação dos textos, elaboram sua compreensão acerca dos mesmos, levando em consideração suas histórias de vida, seus valores enquanto pessoa, os propósitos, as experiências adquiridas ao longo de sua trajetória, não assumem uma posição ingênua para interpretá-las. Esses aspectos contribuem para que as políticas sejam analisadas, tendo presente a possibilidade de reinterpretá-las e recriá-las, pois, no momento em que os textos são lidos pelos indivíduos, os mesmos têm autonomia para dar o significado e o sentido que lhes convêm. Os autores dos textos não podem controlar o seu significado, podem mascarar a linguagem, mas o sentido interpretado pelos leitores não pode interferir e nem manipular, já que o entendimento varia de acordo com suas histórias, experiências, valores e propósitos, cada um compreendendo de uma maneira diferente. Considerando que os autores não podem manipular ou controlar os sentidos dos textos, podem gerar rejeição de algumas partes da escrita, ou até mesmo diferentes interpretações e conclusões.

Diante disto podemos dizer que na interpretação pode haver divergências, pois compreensões distintas serão contestadas, havendo conflitos entre pessoas, sendo que as interpretações possuem relações de interesses diversos e sempre uma predominará. Todavia há boas e importantes argumentações nas interpretações minoritárias. Porém, na dominação, a maioria que detém a hegemonia da linguagem, tende a prevalecer.

Os professores e profissionais, em geral, devem assumir uma postura atuante no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, tendo o poder de expor o que pensam e, através de ideias que acreditam, poder interferir neste processo de implementação das políticas.

### **3 ANALISANDO O CONTEXTO ESCOLAR DA REGIÃO PESQUISADA**

Nesta parte do trabalho, passaremos a analisar os processos de formação de turmas, extraídos dos documentos e entrevistas realizadas com o corpo diretivo das escolas da região em que a medida educacional da enturmação está ocorrendo.

O universo do estudo compreende o Território do Médio Alto Uruguai<sup>3</sup>, o qual conta com trinta e quatro municípios, totalizando cem escolas. Porém, nem todas as escolas em que foi mantido contato efetivaram a enturmação. Assim, a amostra da pesquisa envolveu doze municípios e quatorze escolas estaduais, considerando-se o critério da enturmação, implantada desde 2008.

Para dar conta desta pesquisa foram realizadas entrevistas com gestores das escolas em que houve enturmação. Para entendimento dos dados coletados na pesquisa foram utilizadas técnicas de análise qualitativa e descritiva, que compreendem a utilização de tópicos do referencial teórico para a interpretação dos dados coletados na realidade estudada, confrontando teoria e prática. Assim, dando sequência às interpretações dos gestores entrevistados, utilizaremos as denominações A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L, M, N, O, a fim de identificar os sujeitos da pesquisa.<sup>4</sup>

Perguntamos, inicialmente, para os gestores como encaram o sistema de formação de turmas em execução no Estado. O (a) diretor (a) A, expôs sua opinião sobre o assunto da seguinte maneira:

A escola perde sua autonomia, além do modo de promover a desqualificação do ensino, baixa aprendizagem, ínfimo rendimento, complicações com o processo educativo por parte da escola como um todo, direção, professores, pais e dos próprios estudantes. Nossa escola adotava sempre a sistemática de constituição das turmas, respeitando as vontades dos estudantes e a análise que os professores faziam para superar as dificuldades. Com a enturmação, todos os estudantes são “socados” em uma mesma sala de aula, independente das dificuldades que apresentam, inclusive das preparações dos professores e do tamanho das salas de aula (GESTOR A, 2008).

Diante desse argumento, ressaltamos que as políticas públicas objetivam atender às necessidades sociais, viabilizando melhorias,

---

<sup>3</sup> Houve modificação no Universo da Pesquisa, ampliando, da região da 20ª CRE para o Território do Médio Alto Uruguai, por ser a disposição mais ampla em cuja abrangência se situam vários projetos da URI-FW.

<sup>4</sup> GESTORES, Entrevistas concedidas à pesquisa “Políticas educacionais; uma análise dos efeitos da enturmação no ensino fundamental da região Norte do Rio Grande do Sul - Uma reflexão necessária” realizada no Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino na Região Norte do RS em 2009.

assegurando direitos básicos, como saúde, educação, moradia, segurança. Porém, não é essa a imagem e não parecem ser esses os objetivos que as políticas educacionais estão atingindo, como pode ser evidenciado pelo entrevistado, em que o mesmo demonstra que essa medida educacional contribuiu para a precariedade do ensino e não para promover a qualidade. Para ilustrar tal abordagem, valemo-nos das palavras de Muller (2000) que define as políticas públicas como “um nível privilegiado de interpretação específica da atividade política, no qual a centralidade está na capacidade do Estado em resolver problemas e não na imposição de uma ordem política global” (apud OLIVEIRA, 2000, p. 6).

De acordo com a ideia do autor, é indispensável destacar a importância de uma política pública, fazendo referência à política educacional que estamos analisando, seja para um Estado, para uma cidade, ou para um determinado local que atinge pessoas, e impõe ações que lhe darão direcionamento de como agir.

O gestor H, quando perguntado a respeito da mesma questão, afirma que

Não é aceitável. Tendo em vista que o número elevado de alunos, com diferentes níveis de conhecimento, necessitam de atenção especial. Com grande número de alunos o professor possui dificuldade de atender individualmente e, conseqüentemente, o rendimento é baixo (GESTOR H, 2009).

Assim, com base no argumento do gestor H salientamos que a medida poderá trazer conseqüências negativas para a educação nas escolas estaduais. Entre elas, podemos citar a queda da qualidade do ensino e o aumento da evasão e repetência. Numa turma que possui um número elevado de alunos fica prejudicado o atendimento individualizado, a aprendizagem, a avaliação e a interação professor-aluno, aluno-aluno, já que, por vezes, o estudante já está integrado numa turma e terá que se adaptar a outra com novos alunos.

O gestor E também expôs sua opinião, discordando desta medida educacional:

Economizar, reorganizar as contas do Estado, realmente era urgente. Mas sacrificar a base da formação do conhecimento numa era em que quem sabe mais larga na frente, é covardia, é desumanização. Nós, como educadores, somos progenitores dum momento em que a consciência da vida, do valor humano está sendo muito questionado. Tanto em função da situação ambiental, a qual nos encontramos; como, em função da falta de reconhecimento ao próximo, provocado pela fuga às drogas, da violência implícita e explícita. Acredito que o nosso maior desafio é justamente ordenar tudo isso na cabecinha dos nossos alunos, e não ajudar a confundir o quanto valem para a humanidade. Que nesse caso, a economia que o Estado deve fazer para organizar as suas contas (GESTOR E, 2009).

Esta reflexão, feita pelo entrevistado acima, deixa-nos inquietos, no sentido de querer saber o que será do futuro de nossos alunos, das crianças que estão aí à mercê dessa medida educacional perversa e, ao mesmo tempo, dotada de complexidades que parecem difíceis de serem desvendadas e compreendidas.

O ideal seria que os chamados gastos e despesas com a Educação não fossem desta forma chamados, mas sim de investimentos, que proporcionarão melhores condições para o desenvolvimento, tanto da escola, quanto dos professores, dos alunos, enfim, de todos que contribuem para a formação da comunidade escolar. O Estado necessita diminuir gastos, reorganizar suas dívidas, porém, tem que ter presente que a Educação, o ensino, norteiam e dão suporte para o país, o Estado, a sociedade. É imprescindível que a mesma apresente condições favoráveis, de acesso a todos, possibilitando, através dela, a inserção dos sujeitos no meio social, e o exercício de sua autonomia.

Para o Banco Mundial esta medida implantada, a enturmação, visa à diminuição de despesas, pois:

Segundo estudos citados pelo Banco Mundial, o tamanho da classe (número de alunos por professor) não incide ou tem uma incidência pouco significativa sobre o rendimento escolar: acima de vinte alunos por sala, afirma-se, não faz diferença se não trinta ou cinquenta ou mais. Sobre essa base, o Banco Mundial recomenda aos países em desenvolvimento não empenhar esforços em reduzir o tamanho da classe [...], pelo contrário, incrementar o número de alunos por sala a fim de baixar custos e utilizar esses recursos em livros didáticos e capacitação em serviço (TORRES, 1998, p. 167).

Essa abordagem ilustra o que está ocorrendo com parte da educação no Estado do Rio Grande do Sul, hoje. A medida da redução de gastos, leva ao aumento do número de alunos por sala. Essa situação pode ser confrontada com o que diz o Parecer CEE/RS 1400/2002, que recomenda que: “1º ano tenha até 25 alunos, do 2º ao 4º ano até 30 alunos, do 5º ao 8º ano até 35 alunos”. É necessário que estas salas de aula estejam equipadas e preparadas para atender às necessidades básicas dos alunos, incluindo carteiras suficientes para o número de educandos, bem como quadro de giz em condições favoráveis, sala com aeração, janelas adequadas para proteção com incidência de sol. Porém, não é bem nessas condições que algumas escolas estaduais se encontram. A educação não poderia ser vista como uma mercadoria, exercendo através dela relações de mercado em que aqueles que fazem parte da minoria usam de poder para interferir de forma equivocada na educação, por exemplo, determinar o número de alunos por sala, medida baseada apenas nos princípios capitalistas, visando à quantidade e não à qualidade. Tais atitudes vão, totalmente, contra a política da construção do processo ensino/aprendizagem do sujeito em que o mesmo constrói o conhecimento com base na cooperação, no respeito, na solidariedade, exigindo mediações do professor para o seu desenvolvimento integral.

Quando o gestor I argumenta em sua entrevista percebe-se em suas palavras o mesmo sentido que os entrevistados H e E expuseram, ou seja:

Achamos que a enturmação do Ensino Fundamental em nossa escola não foi positiva, pois ocorreu um alto índice de reprovação, devido ao grande número de alunos, o que não oportunizou um ambiente propício para a concentração, dificultando assim, a aprendizagem. Vivenciada essa experiência, achamos que turmas menores, com uma média de vinte alunos, apresentarão um aproveitamento maior, melhor e mais positivo (GESTOR I, 2009).

Nesta fala se depreende que esta medida poderá deixar algumas marcas nas escolas, neste caso, como podemos perceber, o índice de reprovação e o baixo aproveitamento das aulas é um fator que parece estar contribuindo para o comprometimento do processo ensino aprendizagem dos alunos.

No contraponto, há um grupo de professores apontando que a enturmação, de certa forma, pode ser considerada aceitável. Uma vez que, tanto o gestor L quanto o Gestor B afirmam, respectivamente:

É aceitável, porque em muitas escolas de ensino fundamental a realidade era de 5 alunos por série, mas na nossa escola temos turmas com 20 alunos por turma em média (GESTOR L, 2009).  
Pedagogicamente não, no entanto, administrativamente sim, pois há contenção de despesas (GESTOR B, 2009).

Na mesma linha de argumentação, o Gestor M afirma:

Dependendo do número de professores e de alunos disponíveis na escola concordamos com a enturmação. Se a turma tiver número reduzido de alunos concordamos em unir duas séries. Não é aceitável que um professor dê aula para quatro ou cinco alunos enquanto outro tenha que atender trinta ou mais (centros grandes). Também não concordamos com a imposição feita pelo governo, mas achamos louvável a atitude de fazer uma melhor distribuição dos professores desde que respeite os direitos dos professores e dos alunos em receber uma educação de qualidade sem infringir a lei (GESTOR M, 2009).

Podemos perceber, a partir das reflexões dos 3 gestores distintos, mas que detêm posicionamentos semelhantes, que, apontam algo questionador, quando falam em remanejamento de professores e número reduzido de alunos por série. Entende-se que a justificativa para a aceitação dá-se de acordo com a realidade produzida pelos formuladores de política, pela mídia, ou seja, pelo contexto de influência e de produção de textos.

O importante é que a partir do momento em que os sujeitos constroem sua autonomia, seu papel de cidadão perante a sociedade podem assim contribuir com seu ponto de vista nas decisões. O processo disso tudo é construído, aprimorado e concretizado na escola, lugar de construção da aprendizagem e cidadania. Esta abordagem faz referência com o que falam os gestores F e J, quando dizem que a formação de turmas não é aceitável, devendo-se levar em conta a realidade da escola, pois cada turma apresenta um nível de desenvolvimento (GESTOR F e J, 2009).

Nesta parte cabe salientar a importância da gestão, como mencionado no decorrer da pesquisa. As políticas educacionais têm como objetivo contribuir para uma educação de qualidade, sendo que a concretização desta se dá através da gestão, pelo fato de a mesma ter autonomia relativa para criar as ações, viabilizá-las e avaliá-las no ambiente escolar. Assim, é relevante apontar o que Lück nos diz referente à gestão, [...] “se entende que a gestão educacional estabelece o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer do sistema de ensino e das escolas” (LÜCK, 2007, p. 25).

Cabe, então, ao gestor, proporcionar meios para a concretização de ideias pensadas no ambiente escolar. A realidade em que se encontram as escolas pode ser um ponto de partida para a viabilização de tais propostas que necessitam ser planejadas e estudadas, tendo presente um fim comum.

A realidade da escola precisa ser analisada, seja para a prática de um trabalho curricular, uma atividade de sala, que faz parte do planejamento do professor, a qual está inserida num contexto micro, seja, num contexto macro, como, por exemplo, a medida da enturmação.

E esse ambiente precisa ser propício para o desenvolvimento do educando, a escola precisa estar preparada para atender à demanda, deve estar munida de um corpo docente qualificado, coordenação pedagógica, direção, apoio pedagógico, secretaria, biblioteca, determinados recursos que auxiliam, também, no progresso de uma instituição, proporcionando aos docentes, discentes e comunidade em geral, educação com responsabilidade e, assim, corresponder aos objetivos propostos.

Verificar o nível de desenvolvimento de cada turma, individualizadamente, segundo os entrevistados, é de suma importância também. Talvez, um estudo diagnóstico aprofundado pudesse ser feito antes da aplicação e execução de uma política pública. Dando seguimento à análise das entrevistas, os gestores a seguir responderam, expressando através de suas palavras sua contrariedade frente a essa medida. O gestor D expôs sua reflexão acerca de como se processa a aceitação de tal medida educacional. Para o entrevistado “não é aceitável. Isto não leva a objetivo algum, porque é bastante difícil trabalhar com níveis de aprendizagem diferentes. Acho isto muito antigo, o sistema está impondo às escolas um trabalho arcaico” (GESTOR D e N, 2009).

Quando os gestores apontam esta medida educacional como sendo antiga, dá-se pelo fato de que, há mais ou menos uns cinquenta anos as aulas eram ministradas dessa forma, multisseriadas, na sala de aula de cinco séries e, ainda, com níveis de aprendizagem distintos. Havia apenas um professor para conduzir as atividades, isso acontecia por não haver professores suficientes e qualificados nas escolas.

Na sequência, o gestor C argumenta expondo sua opinião sobre a medida educacional. Para ele: “Não é aceitável, mas como tínhamos que cumprir ordens tivemos que atender a determinação da governadora” (GESTOR C, 2009).

Questionamo-nos, será que apenas cumprir ordens e não questionar, não reivindicar é a melhor decisão a ser tomada? Ainda, é assim que a escola está assumindo seu papel de formar cidadãos críticos? Aceitando em silêncio as determinações do governo, sem ao menos indagar o por quê?

O nosso papel, enquanto cidadãos na sociedade, vai muito além de apenas aceitar o que nos é imposto, constatar não é suficiente, é preciso que a partir do que constatamos, realizarmos, ações de mudança, práticas de intervenções como sujeito da situação e não objeto, que age de forma passiva. Precisamos nos reportar à política educacional, alvo principal de nossa pesquisa que está deixando a escola e os professores acomodados, e que não parecem apresentar motivação para praticarem atos de mudança, ou pronunciar sua insatisfação quanto às políticas públicas de educação.

Isto demonstra o quanto a autonomia das escolas não é exercida. Se a política educacional foi implantada, cabe à escola e aos docentes que nela atuam reavaliar sua prática, buscando meios para o aprimoramento da mesma, de certa forma é um começo para haver mudança. É o espaço do Contexto da Prática que pode auxiliar a ressignificar uma política global de forma local. Assim, de acordo com Ball e Bowe:

O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. [...] o ponto chave é que as políticas não são simplesmente implementadas dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem recriadas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Como já explicitado, anteriormente, o Contexto da Prática tem grande ligação com o Contexto de Produção de Texto, sendo que no momento em que a política educacional é implantada, cabe aos sujeitos, neste caso, às escolas, interpretarem-na. Uma vez que as mesmas não encaram os textos políticos de forma ingênua, justamente por levarem em conta em suas interpretações, as histórias, os valores, os princípios, as experiências, os propósitos e os interesses entre eles. Isto é a prova de que os formuladores de políticas não podem controlar seu significado, cada indivíduo compreende de uma forma diferente o que lê, de acordo com o contexto em que está inserido.

O importante é que as escolas, a partir do momento em que internalizam o significado do discurso político, possam recriar um novo olhar sobre o efeito que esta política produz. Esta abordagem designa, portanto, que os docentes e demais profissionais da educação assumem uma postura ativa no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, conseqüentemente, o que pensam e praticam tem grande interferência no processo de implementação das políticas educacionais (MAINARDES, 2006).

A Escola, quando assume uma postura de reflexão, de questionamentos e indagação sobre as políticas implantadas, está contribuindo para a formação do sujeito (aluno) crítico que exerce sua cidadania. No momento em que o sujeito não se satisfaz com a subordinação dos que detêm a hegemonia, pode-se dizer que ele não é mais objeto da História, mas sim, sujeito dela.

A segunda pergunta da entrevista questionava os gestores em relação ao número de turmas agrupadas na escola, bem como o número de séries agrupadas na mesma. Assim, na amostra de 14 escolas, 25 turmas e 48 séries foram agrupadas, processo iniciado em 2008.

Dando seguimento à análise dos dados, argumentaremos sobre a terceira questão da entrevista, a qual consiste em saber a justificativa apontada pelo Sistema Educacional para o agrupamento de turmas do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, os gestores responderam, expressando através de suas palavras que uma das justificativas apontadas seria que, com a enturmação haveria a redução de gastos, já que com mais alunos por turma, o número de professores diminuiria e as despesas também. Outro aspecto apontado como justificativa seria o baixo número

de alunos por turma nas escolas e muitos professores, às vezes sem função nas instituições, precisando ser remanejados com o objetivo de diminuir o número. Em suma, as justificativas apontadas preveem a redução de despesas com os docentes, sem levar em conta os princípios dos Pareceres Estaduais CEED nº 1400/2002 e 580/2000 que determinam o número de alunos por série, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Percebe-se, portanto, a predominância do critério econômico.

A questão número quatro consistia em indagar como são viabilizadas as aulas com turmas numerosas, ou até mesmo com níveis diferentes. Os docentes responderam, expondo as dificuldades mais prementes da prática docente. Expuseram o fato de que procuram diversificar as aulas, partindo de temas geradores, que a interdisciplinaridade está bastante presente, que buscam o novo para trazer aos educandos, porém colocam que não é de grande valia trazer novas metodologias, se o atendimento individualizado não acontece, devido ao número elevado de alunos dentro da sala de aula e, também, devido aos diferentes níveis de ensino que se encontram num mesmo ambiente. Nesta questão temos presente o contexto da prática, quando a política educacional é implantada, estando atuante nas escolas. E os docentes precisam trabalhar da melhor forma possível para conseguir conciliar a aprendizagem dos educandos com as implicações da política educacional, uma vez que os mesmos têm o poder de ressignificação desta política, tendo a possibilidade de encontrar meios para melhor interagir com ela.

A respeito da questão número cinco, os gestores expuseram quanto ao processo de aceitação dos professores em relação ao aumento de alunos. Neste sentido, constatamos que as respostas foram diversas, porém, todos mostraram sua rejeição frente a esta medida, pelo fato de haver interferência negativa da política educacional na prática docente. Podemos citar alguns apontamentos levantados pelos gestores, como, por exemplo, o fato de que os professores sentem dificuldades em preparar suas aulas, pela complexidade de atendimento individualizado e pela indisciplina que ocorre frequentemente. Um outro ponto pertinente nas reflexões dos gestores é o caso da multisseriação, em que os professores precisam ministrar as aulas com diferentes níveis de ensino na mesma sala, o que dificulta o bom andamento das atividades da aula, a qualidade do ensino fica a desejar.

#### **4 CICLO DE POLÍTICAS X REPRESENTAÇÃO DOS GESTORES**

Para a coleta e análise de dados, constituímos, também, um grupo focal, que, segundo Melo (2005), possibilita a inserção do pesquisador no grupo envolvido na pesquisa, de forma a anexar questionamentos, rever posições dos sujeitos, verificação dos dados, nem sempre possíveis com um questionário ou com a abordagem individual.

Os sujeitos da pesquisa são reunidos em grupos para reuniões quinzenais sobre a temática. Este grupo é denominado grupo focal.

O grupo focal foi constituído pelos gestores das escolas envolvidas na pesquisa e por docentes que atuam em turmas agrupadas, que aderiram à proposta. Este grupo objetiva ampliar a visão do assunto, obter novas informações, através da maior proximidade com os sujeitos da pesquisa, por meio de textos, debates e posicionamentos.

Os debates são lançados pela moderadora (pesquisadora) em forma de associação livre e estímulos sobre o assunto da pesquisa (BAUER, GASKELL, 2002).

Podemos dizer que o Grupo Focal é um encontro entre os gestores, docentes, pesquisador e orientador. No Grupo há uma discussão em relação ao tema da pesquisa. Num primeiro momento são apresentados os propósitos da mesma e, posteriormente, alguns textos em relação à Educação hoje, apontando e explicitando alguns aspectos referentes aos impasses e às perspectivas da educação, bem como da situação das escolas.

Diante disso, é oportuno salientar a importância de se realizar um agrupamento das falas dos sujeitos participantes do Grupo Focal, de acordo com o Ciclo de Políticas, pois o mesmo dá a dimensão dos três contextos que estão presentes no dia a dia escolar na prática docente, interferindo na Educação como um todo.

A realização do agrupamento exige fazer uma análise minuciosa das falas dos gestores, após esta, podemos, então, definir em qual dos três contextos eles se identificam melhor, observando-se que as respostas situam-se 20% no Contexto de Influência, 30% no Contexto de Produção de Texto e 50% do Contexto da Prática.

É possível perceber, portanto, que o percentual maior está no Contexto da Prática. Isso se dá pelo fato de que a pesquisa objetiva a reflexão acerca da Política Educacional, Enturmação, resultando numa

reavaliação da prática docente. Pode-se dizer, então, que essas intervenções acontecem com a mediação do Grupo Focal.

Cumpra registrar algumas falas dos gestores que participaram dos encontros do Grupo Focal.<sup>5</sup> Sendo que as mesmas atestam a vinculação com o ciclo de Políticas. Para começar, temos a fala do Gestor Participante do Grupo Focal A, quando nos diz que:

O governo está sujeito a aceitar as ordens dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, quando há o empréstimo de dinheiro eles precisam cumprir ordens e mostrar resultados, e estes surgem e são impostos para as escolas, a educação mais uma vez sendo prejudicada (GESTORES... A, 2009).

Quando os governos necessitam de recursos para determinados setores, neste caso, a educação, recorrem aos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial. Este foi criado para prestar auxílio aos países que estavam passando por dificuldades após a 2ª Guerra Mundial, sendo que o mesmo ganhou e ganha forças auxiliando, até hoje, estes governos em crise. E assim, pode ser compreendido como:

Uma instituição financeira que maneja operações de créditos, financiamentos e investimentos envolvendo dinheiro público e privado. O grupo do Banco Mundial é um organismo multilateral de crédito, composto por cinco instituições vinculadas entre si (SILVA, 2002, p. 45).

No momento em que há o empréstimo de recursos financeiros para os governos esta relação pode ser caracterizada como uma troca, algo é dado, porém impondo um retorno. Isso acontece nas políticas educacionais e mais propriamente, na política da enturmação, que analisamos.

Como mencionado anteriormente, os organismos internacionais, como o Banco Mundial, interferem, diretamente, nas decisões e implementações das políticas públicas, entre elas, a política educacional. E essa interferência nem sempre adquire um perfil voltado à qualidade educacional. Os financiadores visam à quantidade e ao retorno, para

---

<sup>5</sup> GESTORES Participantes do Grupo Focal. Grupo Focal realizado com gestores das escolas estaduais da região do Médio Alto Uruguai, Rio Grande do Sul, 2009.

isso utilizam-se de métodos que acabam desfavorecendo o setor. Para dar continuidade à reflexão, temos a segunda fala de um Gestor Participante do Grupo Focal: “Surgiu comentários de que haveria uma ajuda de custo para as escolas, nas quais ocorreu enturmação – como forma de mascarar a realidade” (GESTORES... B, 2009).

Podemos dizer que essa atitude é uma forma de mascarar a realidade. No sentido de que a educação passa por impasses e momentos tumultuosos, há inúmeras dificuldades em trabalhar com turmas numerosas, porém, precisam cumprir ordens e acordos combinados. Sendo esta ajuda de custo, poderia ser uma forma de amenizar a situação.

De acordo com o apontamento do gestor acima, é válido ressaltar ainda que a realidade da educação está mascarada pela mídia, uma vez que, neste momento, faz-se presente o Contexto da Influência e, também, o Contexto de Produção de Texto, quando exerce influência sobre as políticas educacionais através de um discurso hegemônico. Ainda, em relação ao Contexto de Produção de Texto, é oportuno salientar que a linguagem política se apresenta sob o formato e textos e documentos legais, comentários, mídias, pronunciamentos oficiais. Esses textos nem sempre adquirem uma postura de veracidade e coerência, sendo que a ideia apontada pelo autor, não é aquela que está explícita, evidenciando aspectos ideológicos e dogmáticos.

Nesse sentido, é importante salientar o apontamento do Gestor C, quando nos diz que:

A gestão escolar possui um papel importante nas decisões da escola e também no gerenciamento das mesmas, é ela que viabiliza e norteia as ações na instituição e instiga o corpo docente para realizar uma boa prática, confrontando com as decisões do governo, analisando, por exemplo, as políticas educacionais implantadas, neste caso a da enturmação (GESTORES... C, 2009).

Do ponto de vista técnico a Gestão exige competência de fazer, decidir, liderar. Do ponto de vista político necessita do compromisso com o bem coletivo, com a participação, com o bem de todos. De acordo com Lück é oportuno ressaltar que as ações de gestão são, realmente, efetivadas e com resultados positivos, quando planejadas coletivamente. Há que avançar na superação das limitações do enfoque

da administração, apenas. A gestão supõe a ideia do coletivo, da participação da comunidade escolar nas ações pedagógicas, superando visões equivocadas.

Quando falamos em gestão estamos nos referindo a uma abordagem muito mais ampla do que o conceito de administração e de gerenciamento, lidamos, pois, com um processo político coletivo, que envolve ideias em comum, direitos humanos, ações e princípios democráticos e, neste sentido, podemos destacar nosso principal alvo, a educação, o sistema de ensino, requerendo um olhar cuidadoso e avaliador.

Dessa forma, é imprescindível ressaltar o depoimento do Gestor C, que se relaciona com o Contexto da Prática, no qual a política está à mercê de interpretações e recriações de ideias e opiniões, o que ocasiona transformações na política original. A compreensão dos textos políticos produzidos no contexto da produção de textos, atestam sua aplicabilidade. E é no momento em que a política educacional chega até a escola que ela ganha sentido, o sentido próprio de cada instituição, com a autonomia de ressignificar determinada política, dar um novo entendimento para a aplicação e efetivação da mesma no espaço escolar.

Para dar continuidade à análise das falas dos gestores, trazemos o Gestor D:

A escola está trocando seu papel e sua função de educar, ensinar e proporcionar um espaço propício para a aprendizagem pelo de gerenciamento, fazendo relação com uma empresa. Tendo que correr atrás de notas fiscais, de rifas, de festas para poder arrecadar dinheiro e com este realizar ações no espaço (compra de computadores, classes, DVD, som, entre outros). Sendo que esse dinheiro teria que ser oriundo do governo, mas sabemos que as prioridades para os governantes não são em relação à educação, esta está sendo vista como caso sem importância ou de fácil solução (GESTORES... D, 2009).

O depoimento deste gestor pode ser comparado com o Contexto da Prática. Os profissionais atuam na interpretação dos textos, elaboram sua compreensão acerca dos mesmos, levando em consideração suas histórias de vida, seus valores enquanto pessoas, os propósitos, as experiências adquiridas ao longo de sua trajetória. Esses aspectos contribuem para que as políticas sejam analisadas, tendo presente a

possibilidade de reinterpretá-las e recriá-las, pois, no momento em que os textos são lidos pelos indivíduos, os mesmos têm autonomia para dar o sentido e o significado que lhes convêm. Os autores dos textos não podem controlar o seu significado, nem o sentido interpretado pelos leitores, não podem interferir e nem manipular, já que o entendimento varia de acordo com suas histórias, experiências, valores e propósitos, cada um compreendendo de uma maneira diferente.

Diante disto, podemos dizer que na interpretação pode haver divergências, pois compreensões distintas serão contestadas, havendo conflitos entre pessoas, sendo que as interpretações possuem relações de interesses diversos e sempre pode haver preponderância de alguns interesses.

Os professores e profissionais devem assumir uma postura atuante no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, tendo o poder de expor o que pensam e, através de ideias que acreditam, interferir neste processo de implementação das mesmas.

O Contexto da Prática é válido, nesse sentido, pelo fato de que ele explica como a Política Educacional é interpretada pelos sujeitos. Na escola, por exemplo, ela é internalizada pelos docentes que conhecem a realidade de seus alunos. E é devido a esse conhecimento que a escola possui autonomia para ressignificar a política e lançar outro olhar sobre a realidade em questão.

Para dar seguimento às reflexões do Grupo Focal, abordaremos nessa perspectiva do Ciclo de Políticas, apontamentos dos gestores em relação ao mesmo, sendo que, após uma explanação referente aos três contextos que direcionam o ciclo, os docentes puderam estar melhor inseridos nesse assunto.

Assim, com esse olhar os docentes expuseram seu descontentamento diante da busca incessante da escola pela manutenção financeira, pelo fato de que: “O governo não cumpre com suas obrigações quanto a recursos financeiros e apoio pedagógico”, fala de um gestor (a) da escola.

Nesse aspecto temos presente os três contextos do Ciclo de Políticas, uma vez que, o contexto de influência exerce função sobre as políticas educacionais através de um discurso hegemônico. Neste contexto, temos em foco que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação, sendo que os mesmos vinculam suas ideias, valendo-se do espaço político e acadêmico, através de artigos

em revistas, livros, conferências e exposições dessas ideias. Sendo que o governo diz fazer e cumprir determinadas metas e ações, porém isso não acontece concretamente, mantendo uma realidade totalmente mascarada, em que a hegemonia do poder é mantida elitizadamente.

Nesta mesma ótica, é oportuno dizer que o patrocínio e a imposição de algumas soluções de problemas oferecidos por agências multilaterais como o Banco Mundial, FMI, UNESCO, entre outros, exercem influência sobre as políticas educacionais. E cabe aqui a fala de um gestor quando nos diz que: “O professor precisa ser um ser pensante, tem que haver a liberdade do ser pensante”. E ainda nesta mesma visão, colocam que, “Está nas mãos da Universidade trabalhar o ser pensante”.

As professoras salientaram várias vezes que a Universidade exerce papel fundamental na formação dos profissionais na área da educação, uma vez que é a base para uma prática pedagógica de qualidade.

Há ainda, uma pressão sobre os professores por parte da comunidade em geral, apostando neles todas as expectativas de melhora no setor educacional, sendo que os mesmos cumprem a função além de apenas ensinar, mas o cuidar e o educar estão presentes constantemente na prática pedagógica. Mostrando que o fazer pedagógico vai além da sala de aula.

Na conversa do grupo surgiu a partir das práticas comentadas que alguns professores adquirem uma postura indiferente, neutra, sem tomar decisões sérias, diante das situações que surgem. No contraponto, propõem um ser reflexivo, já que o mínimo que o professor precisa fazer é seu planejamento de aula diário. Eles expressam sua indignação frente àqueles professores que não estão preocupados com a formação integral do educando, muito menos sua formação continuada. Essa preocupação é extremamente relevante, expressando a vontade de lutar por uma educação melhor nas escolas estaduais, partindo do ponto principal, que é o professor.

Ainda, para dar continuidade à análise, um gestor (a) nos diz que: “É importante que o grupo pense junto, comprometimento com o fazer”.

Assim, para ilustrar tal reflexão, nos valem das palavras de Lück:

[...] se entende que a gestão educacional estabelece o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de

fazer do sistema de ensino e das escolas, sem o que todos os demais esforços e gastos são despendidos sem promover os devidos resultados, o que, de fato, tem acontecido na educação brasileira (LÜCK, 2007, p. 25).

Quando falamos em gestão educacional nos referimos a dois aspectos designados para identificá-la, estes são os aspectos macro e aspecto micro. Gestão Educacional no âmbito macro refere-se ao sistema de ensino mais amplo. Gestão Educacional no âmbito micro remete à escola como instituição. A gestão educacional atua nestes dois espaços, pois está presente em todos os ambientes ou em todos os setores, como mencionado anteriormente.

A gestão nas escolas está ainda em construção, pois há alguns impasses quanto à falta de liderança clara e competente e, ainda, à falta de orientação teórico-metodológica dos gestores. Então, é válido atentar para algumas modificações na gestão e estas requerem avanços importantes. Ou seja, a escola, enquanto instituição, deve buscar subsídios que lhe darão suporte para a prática da gestão educacional dentro do espaço macro e micro, possibilitando, assim, uma maior abrangência do tema em foco. É crucial apontar que “os processos de gestão pressupõem a ação ampla e continuada que envolve múltiplas dimensões, tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam, de fato, quando articuladas entre si” (LÜCK 2007).

Do ponto de vista técnico exigem competência de fazer, decidir, liderar. Do ponto de vista político necessitam do compromisso com o bem coletivo, com a participação, com o bem de todos. De acordo com esta ideia de Lück é oportuno ressaltar que as ações de gestão são, realmente efetivadas e com resultados positivos, quando vinculadas e planejadas coletivamente. Há que avançar na superação das limitações do conceito de administração, apenas. A gestão supõe a ideia do coletivo, da participação da comunidade escolar nas ações pedagógicas, superando visões equivocadas.

Tais aspectos são relevantes para o bom funcionamento de uma escola, e os professores, da Instituição analisada destacam em vários momentos a fundamentalidade que se deve dar ao trabalho em equipe, o quanto este enriquece um espaço escolar, todos trabalhando por uma

educação de maior qualidade, lembrando que, se as relações interpessoais são significativas, a aprendizagem dos educandos se processa de uma forma mais exitosa.

É importante ilustrar tal argumento com a fala de Lück:

A participação efetiva na escola pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromissos com a promoção de transformação nas práticas escolares (LUCK, 2008, p. 33-34).

De acordo com a autora, a participação de todo o corpo docente que atua na escola, não apenas do diretor e dos membros que fazem parte da coordenação pedagógica, mas que todos tenham a oportunidade de discutir o que é melhor e mais prioritário para a escola. Sendo assim, os problemas e até mesmo as soluções para estes são apontadas pelo grupo e não apenas por um número restrito de pessoas, com opiniões e ponto de vistas muitas vezes limitados.

Dessa forma, dando continuidade às reflexões, aludiram à questão da inclusão, presente no que tange a enturmação como um todo, pelo fato de que os alunos com necessidades especiais são incluídos numa classe regular, sendo que na maioria das vezes são séries com um número significativo de alunos, dificultando o atendimento individualizado e o processo ensino aprendizagem, assim, os resultados são semelhantes aos das turmas enturmadas.

Um (a) gestor (a) comenta que: “Todos temos que trabalhar as dificuldades dos alunos, diante da enturmação, como fica esse atendimento?”

Ainda é preciso levar em consideração o fato de que os alunos são oriundos de realidades diferentes, e isto é fundamental que seja trabalhado na escola, porém, os docentes apontam também que as dificuldades aumentam nessas condições e o poder público não dá suporte para que o trabalho seja de boa qualidade.

Reportamos para o início de nossa pesquisa quando mencionamos o Banco Mundial, este de extrema importância para a efetivação das

políticas educacionais no país. Diante disto, é imprescindível que se faça jus às palavras de Torres, quando nos explana que:

As propostas do BM para a educação são feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento (níveis educativos e fatores de produção a considerar), os rendimentos, e a própria qualidade (TORRES, 2000, p. 138).

É importante abordar nesse momento o que um gestor do Grupo Focal aponta: “Com os números é mais fácil de lidar”

Para ilustrar tais reflexões é oportuno trazer uma citação de Torres:

As escolas nos países de baixa e média renda poderiam economizar custos e melhorar a aprendizagem aumentando o número de alunos por professor, utilizando deste modo menos professores e alocando os recursos destinados aos professores a outros consumos que melhoram o rendimento, tais como livros didáticos e capacitação em serviço (TORRES, 2000, p. 33).

Nessa citação podemos concluir que a medida da enturmação está favorecendo a junção de turmas, diminuição de professores e de funcionários, resultando na redução de gastos, e na melhoria da aprendizagem.

## CONCLUSÃO

A construção deste relato de trabalho, “Agrupamento de Turmas e Escola na Rede Estadual de Ensino Fundamental na Região Norte do Rio Grande do Sul: Uma Reflexão Necessária”, teve como objetivo avaliar e analisar os processos de formação de turmas no ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino na Região Norte do Rio Grande do Sul. Diante disto, podemos afirmar que a medida educacional da enturmação, operada no Rio Grande do Sul, requer análise e estudo aprofundado. A análise avaliativa de uma determinada Política Educacional revela-se fundamental para subsidiar o planejamento educacional.

A política educacional, enquanto uma das políticas sociais, é a aplicação da ciência política para o setor educacional. A referência à política implica em ideias e ações. A política, portanto, remete ao espaço em que se manifesta a politicidade da educação. Ainda, podemos destacar que as políticas educacionais têm por objetivo estabelecer mediações entre o sujeito e suas necessidades, aproximando diferenças entre capital e trabalho.

A implementação de políticas educacionais consequentes, como pode ser evidenciado no decorrer da pesquisa, deve contribuir para uma educação de qualidade. Sua concretização dá-se através da gestão, por meio da qual as ações são criadas, viabilizadas e avaliadas. Seu propósito, portanto, é atender às diferenças entre as classes sociais, próprias de países capitalistas, visando a fazer frente às necessidades mais prementes da população. Como cabe ao Estado a função de regulação e de manutenção do bem-estar dos cidadãos, estas medidas devem assegurar os direitos básicos dos indivíduos, tais como saúde, educação, segurança.

É importante destacar, também, que as políticas públicas, neste caso da educação, são implantadas em meios a conflitos sociais, depositando nas mesmas a capacidade de superação e de gerenciamento das ações governamentais, o que, de fato, nem sempre acontece, ocasionando, por vezes, equívocos. Um deles, que podemos citar, é o da medida educacional, enturmação. Esta junção de turmas pode afetar, diretamente, a aprendizagem da criança, bem como o bom andamento das aulas, dificultando o processo ensino/aprendizagem.

A gestão educacional exerce função concretizadora das ações de políticas educacionais. A gestão vem sofrendo alguns impasses quanto à atuação da liderança de seus gestores. Como mencionado em parte da pesquisa, acerca da participação da comunidade escolar, professores e alunos nas ações de organização escolar, ressaltamos o quão importante é haver esta colaboração, quando todos assumem uma postura de participação nas decisões.

Ainda, podemos concluir, a partir da coleta de dados, que parte dos entrevistados expôs sua indignação frente a essa medida educacional, a enturmação. Apontam que a mesma trouxe apenas prejuízos para a educação, para as escolas e, também, para a aprendizagem dos alunos,

principalmente no que tange ao atendimento individualizado e na relação professor e aluno.

Estudamos no decorrer da pesquisa que as políticas públicas têm objetivo de atender às necessidades da população, fazer com que algum problema que esteja acontecendo com determinado setor, seja sanado. Porém, não é isso que podemos observar com a política educacional da enturmação, ela não parece estar contribuindo para uma educação de qualidade, no momento em que se colocam trinta, ou mais alunos num 1º ano, por exemplo, na mesma sala de aula, o atendimento individualizado necessário ao aluno fica limitado, já que nesta fase, a criança está desenvolvendo suas habilidades da escrita, do seu raciocínio lógico matemático, construindo conceitos para sua aprendizagem, formando sua personalidade.

É importante ressaltar, também, referente aos dados analisados, que é imprescindível a escola fazer uso de sua autonomia para ressignificar a aplicação da política educacional, assim podemos sugerir que:

As escolas sempre representaram as propostas das macropolíticas educacionais. Com esta afirmação queremos fazer menção aos processos pelos quais as escolas traduziram as propostas, interpretaram-nas, quebraram-nas, encontraram nelas interstícios não imaginados sobre os quais estenderam sua autonomia, mumificaram-nas, fetichizaram-nas banalizaram-nas, superaram-nas, aproveitando suas potencialidades. [...] não só exclusivamente as medidas em si que definem ou decidem as verdadeiras mudanças, mas a forma na qual elas coletivamente se elaboram, produzem, redefinem e acabam por serem ajustadas [...] (FRIGERIO, 2002, p. 193).

É fundamental apontar, também, que não são apenas as políticas educacionais que definem os rumos, ou as atividades no ambiente escolar, mas quem tem o poder de ressignificá-las, dar sentido à sua prática e, ainda, fazer a diferença, são, sem dúvida, os docentes e os profissionais que atuam na escola. Ressaltamos, novamente, a importância de estudar e compreender o ciclo de políticas, em que a política educacional é entendida em três contextos diferentes, mas que se relacionam entre si. Ou seja,

Uma síntese crítico-reflexiva demonstra que as políticas sociais, entre elas as políticas educacionais, são estabelecidas pelas instituições financeiras internacionais, com a anuência dos governos e das elites conservadoras locais, para as comunidades científicas e educacionais de maneira prescritiva, objetiva ou dissimuladamente, e, não sem resistências e alterações, são executadas, alteradas e assimiladas pela sociedade (SILVA, 2002, p. 96).

De acordo com as palavras de Silva, anunciamos que as políticas educacionais implantadas têm interferência dos organismos internacionais, porém são efetivadas com o consentimento dos governos. E são aceitas sem questionamentos ou, até mesmo, pouco analisadas, criticamente, pela sociedade em geral.

A escola tem um importante papel no exercício da autonomia relativa, para avaliar e mudar o que lhe é imposto, como por exemplo, em relação à medida educacional da enturmação. A instituição pode encontrar meios de mudar ou tomar decisões na escola que podem dar outro rumo para as atividades de sala de aula.

O que podemos perceber, também, na análise dos dados deste estudo é que alguns gestores mantêm uma postura indiferente diante da medida educacional, não mostrando interesse em mudar, apenas alegando dificuldades em trabalhar com turmas numerosas, porém não apontam possíveis soluções para melhorar determinada situação. Não podemos apontar os motivos de tal atitude, mas podemos dizer que se todos os professores planejassem coletivamente amenizaria a situação das escolas. Talvez fosse um bom começo para se ter uma educação de qualidade, na perspectiva de que o professor é o grande mediador não só do conhecimento, mas da relação professor aluno e das decisões macro políticas.

As políticas e a gestão da educação devem convergir para a aprendizagem de todas as crianças em prol de uma educação igualitária e de qualidade. Mas o que se observa é que as medidas educacionais no Brasil vêm sofrendo o mal da descontinuidade e carência de avaliação de seus impactos. Assim, cabe ao pesquisador estudar e analisar as decisões e as medidas tomadas, na intenção de subsidiar ações futuras e avaliar, realmente, se estas decisões e ações estão contribuindo para uma educação de qualidade para todos.

É oportuno salientar em relação ao Grupo Focal, a relevância dos encontros nas escolas, nas quais houve enturmação. Foi possível perceber a persistência em buscar uma educação de qualidade por parte dos docentes envolvidos que atuam no espaço escolar, já que demonstraram alegria em ensinar, força de vontade em buscar o diferencial, lidam de forma crítica com a crise em que a educação se encontra hoje.

Assim, podemos dizer que o grupo de professores das escolas pesquisadas possui características fortes que se destacam. Entre as quais, a união, a persistência, a inovação, o cuidar e o educar, presentes na prática educativa, o diálogo, a troca de experiências.

Durante a discussão foi possível perceber o interesse por parte dos docentes em ouvir e saber reconhecer qual era o objetivo desse encontro e, junto com esse interesse, vinha a participação dos mesmos, através de fatos ou situações que eles vivenciavam em sua prática docente, o que é de grande valia para a construção da pesquisa, bem como para enriquecer o conhecimento de todos.

Percebe-se um apelo por parte dos professores em serem avaliados e analisados, principalmente quando há uma discussão sobre a situação dos mesmos e das escolas, a educação como um todo. Eles precisam ser ouvidos e, também, falar o que pensam. A discussão e o diálogo entre um grupo geram ótimas reflexões e estas, muitas vezes, apontam possíveis soluções para a prática docente.

É possível concluir então, que os docentes participantes de todos os encontros do Grupo Focal aderiram à pesquisa com entusiasmo, assim, uma das possibilidades de trazer soluções para enfrentar as dificuldades com a educação e a escola. Porém, perceberam que todos com sua parcela de contribuição podem auxiliar na melhoria no setor educacional. Nos encontros refletiram que nas entrelinhas estavam as respostas para os questionamentos.

No decorrer da discussão os professores mencionaram que o governo não parece ter interesse em melhorar as escolas e por consequência a educação no país, visando o que é de seu interesse, bem como cumprir ações burocráticas. Isto causa revolta entre os docentes. Afirmam os entrevistados que a Universidade tem o grande desafio de formar profissionais críticos, criativos, inquiridores que

almejam um futuro promissor, que lutam por uma educação de qualidade para todos.

Ainda, apontam o fato de que a saúde dos professores está prejudicada, pois o seu ritmo está acelerado, não há tempo para a pausa e a reflexão.

Assim, concluindo, podemos dizer que o trabalho com o Grupo Focal é de extrema significância para a solidificação da pesquisa. As discussões contribuem para a construção do referencial teórico, bem como para o enriquecimento do estudo, uma vez que, quando pesquisamos na fonte e os sujeitos viram interlocutores diretos das discussões, percebe-se que o trabalho adquire um caráter mais real.

Deslocar-se até as escolas e vivenciar um pouco da realidade junto com o corpo docente acresce nosso conhecimento, principalmente no que tange ao retorno da pesquisa para aqueles que contribuíram com sua opinião para a realização da mesma.

Apontar os erros e os acertos não é a grande solução para acabar com o fracasso na educação, precisamos todos juntos procurar soluções e não achar culpados, enquanto a escola diz que os culpados são os pais e os pais dizem que é a escola e a escola diz que é a sociedade e assim por diante, a solução fica a cada dia mais distante de ser encontrada. Os problemas estão aí, surgem a cada momento, os impasses fazem parte de todos os setores, é na política, na saúde, no transporte, no saneamento e é na educação também. Por isso, o trabalho em equipe e a força de vontade para lutar são primordiais no que tange à qualidade na educação como um todo, fazendo parte, escolas, professores, alunos e os formuladores de políticas educacionais.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins De. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BAUER. M. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Diretrizes e Bases para Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23

dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

FRIGERIO, Graciela. A Gestão dos Sistemas Educativos. In: UNESCO, OREALC. **Educação na América Latina**: análise de perspectivas. Brasília: UNESCO, 2002.

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Concepções e processos democráticos de Gestão Educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008,

\_\_\_\_\_. **Gestão educacional**. Uma questão paradigmática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007,

\_\_\_\_\_ et al. **A escola participativa**. O trabalho do gestor escolar. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Dicionário de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MELLO, M. **Pesquisa participante e educação popular**: da intenção ao gesto. Porto Alegre: Ed. I. PPDA, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Lei Nº 11.695, de 10 de Dezembro de 2001. Lei de Gestão Democrática. **Diário Oficial do Estado nº 235**, Porto Alegre, 11 dez. 2001. Disponível em: <[http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid\\_Tipo=TEXTO&Hid\\_TodasNormas=1348&hTexto=&Hid\\_IDNorma=1348](http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=1348&hTexto=&Hid_IDNorma=1348)>.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEED 1.400 de 11 de dezembro de 2002.** Ministério Público. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id3164.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2001.

RIO GRANDE DO SUL. **Of. Circ. 20ª CRE/GAB/Nº0090/07.** Palmeira das Missoes: Secretaria da Educação, 2007.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Of. Circ. 20ª CRE/GAB/Nº0090/07.** Palmeira das Missões, 2007.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: FAPESP, 2002.

SUDBRACK, Edite M. **Relatório de Pesquisa.** Frederico Westphalen, 2009.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Jorge Mirian. **O banco mundial e as políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do banco mundial. Trad. CORRULÓN, Mónica. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.



A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O  
ENFRENTAMENTO DAS SITUAÇÕES PROBLEMAS  
NO MEIO RURAL: LIMITES E POSSIBILIDADES

Luci Mary Duso Pacheco<sup>1</sup>  
Ana Paula Noro Grabowski<sup>2</sup>

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

A pedagogia da alternância é uma prática reconhecida mundialmente, desenvolvida nos sistemas CEFFA (Centros Familiares de Formação por Alternância). É uma proposta educacional que promove a formação integral do jovem residente no meio rural. É uma tentativa de efetivar uma política educativa para a população rural, promovendo o homem do campo, ao mesmo tempo em que difunde o desenvolvimento tecnológico, econômico e sociocultural da comunidade, propiciando condições para o jovem fixar-se ao seu meio.

Dias (2006, p. 124) explica a Pedagogia da Alternância como uma formação integral e transformadora do jovem rural e conseqüentemente de seu meio. Por meio do trabalho coletivo, escola e família, possibilita o desenvolvimento dos pequenos agricultores em sua região. A autora salienta que:

A Pedagogia da Alternância tem como objetivo a formação integral do jovem do campo no aspecto intelectual e profissional, e tem como princípio, uma abordagem metodológica que não nega a

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen. Doutora em Educação pela UNISINOS.

<sup>2</sup> Aluna do curso de Pedagogia da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen. Bolsista de Iniciação Científica - REDES/URI.

autonomia dele como sujeito. Balizada por essa premissa, a Pedagogia da Alternância vem sendo desenvolvida na tentativa de proporcionar um atendimento específico aos adolescentes do meio rural. Nela, enfatiza-se a iniciativa própria, a criatividade individual, o trabalho em equipe, o senso de responsabilidade, de cooperação e de solidariedade.

Neste modelo de ensino os alunos são os atores de sua própria formação, num processo permanente de práxis socioprofissional (ação-reflexão-ação), fazendo da escola um lugar mútuo de ensino e aprendizado. Por isso a formação em alternância diferencia-se do modelo de ensino tradicional porque têm no seu processo de aprendizagem situações vividas pelos jovens em seu meio, em vez da simples aplicação prática de aulas teóricas.

Dias (2006) destaca que a formação pela alternância se organiza em torno do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver com os outros” e “aprender a ser”<sup>3</sup>. Aprender a conhecer, para que o jovem conheça, relacione e integre os elementos de sua cultura ao conhecimento técnico-científico. Aprender a fazer aponta para o desenvolvimento de habilidades para enfrentar problemas, solucionar conflitos e adquirir qualificação profissional. Aprender a viver com os outros para realizar projetos comuns, compreendendo o outro e fortalecendo as relações dentro da comunidade. Aprender a ser sujeito e cidadão, agindo com autonomia e estabelecendo relações entre sujeito, escola, comunidade e propriedade.

A formação através da pedagogia da alternância centra-se em quatro grandes pilares, que podem ser observados na figura abaixo. Quanto aos meios: a) a gestão do CEFFA é desempenhada por uma associação de agricultores; b) a metodologia utilizada é a pedagogia da alternância. Quanto aos fins: c) uma formação integral para duas gerações: pais e filhos; d) o compromisso com o desenvolvimento econômico e social local.

---

<sup>3</sup> Essa organização está relacionada com os quatro pilares da educação destacados por Jacques Delors no Relatório da UNESCO.

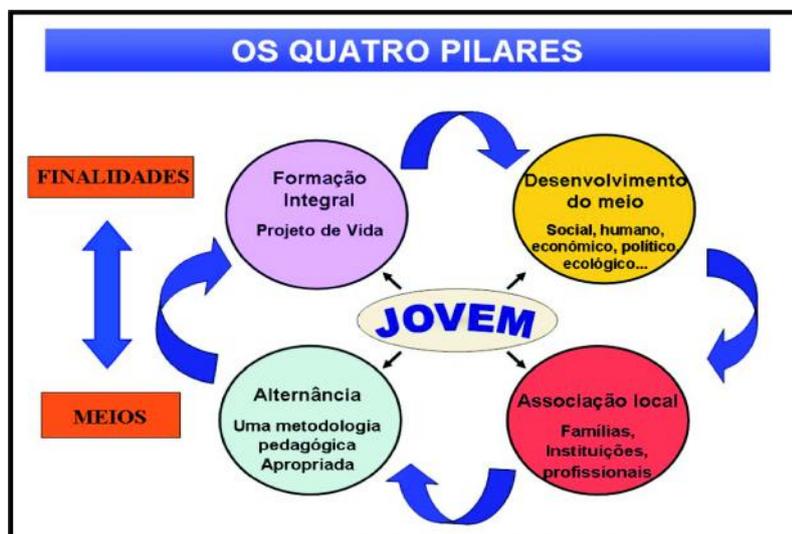


Figura 01: Pilares da Pedagogia da Alternância.

Fonte: Calvó (2005, p. 29) Revista da Formação por Alternância.

A figura abaixo apresenta um esquema do funcionamento do sistema da alternância, no qual é possível verificar a aplicação dos seus instrumentos nos momentos alternados da aprendizagem. No momento em que uma turma está desenvolvendo as atividades na escola as outras estão na propriedade e assim se dão as alternâncias com permanência de uma semana na escola e duas no ambiente familiar.

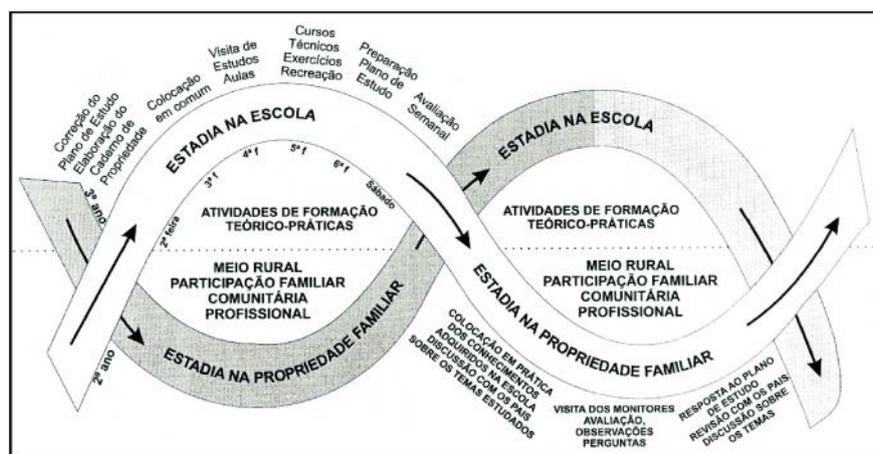


Figura 02: Funcionamento dos sistemas da alternância.

Fonte: UNEFAB – Dossiê Módulo III

A pedagogia da alternância está centrada na pessoa e no desenvolvimento do seu meio. Tende então, segundo Gimonet (2007, p. 107), a situar o educando como sujeito-ator de sua formação, que aprende, pesquisando e construindo. Prevaecem, então, os métodos ativos e de apropriação que privilegiam o processo de produção de saberes através da pessoa, mais do que um simples consumo de informações pela mesma.

Freire (1996, p. 47) diz que os educadores devem “saber que ensinar não é transferir conhecimento mas criar possibilidade para sua própria produção ou a sua construção.” Assim, nessa concepção pedagógica, o educador desempenha muitas funções além do propriamente ensinar. Ele vai ao encontro do educando procurando orientá-lo, conduzindo a novas formas de agir frente às situações da vida familiar e social, educa, acompanha, ajuda e dialoga.

Todo o trabalho realizado em prol da formação profissional e social deve estar de acordo com os propósitos do projeto, sendo que as pessoas envolvidas no seu processo de desenvolvimento devem praticar e compreender a pedagogia da alternância. Sobre esse aspecto, Gimonet (2007, p. 28) ressalta que “A eficiência educativa e formativa da Alternância é ligada à coerência, existindo entre todos os componentes da situação de formação e, notadamente, entre as finalidades, os objetivos e os meios do dispositivo pedagógico”.

O autor fala também que “em toda Pedagogia da Alternância é fundamental uma Pedagogia da Cooperação, uma partilha de poder educativo” (GIMONET, 2007, p. 31). A família, a escola, a comunidade, enfim, todos aqueles que vivenciam a formação do sujeito alternante, são extremamente significativos nas relações e na comunhão das práticas advindas desse meio e que vão acontecendo ao longo desse processo. Busca-se através dessa partilha, um melhor aprendizado, no qual a organização de diversas ideias e saberes acabam por provocar e aguçar ainda mais a curiosidade e a procura por mais informações.

A autêntica alternância escola-trabalho não é uma simples justaposição destes dois elementos, mas supõe sua interação refletida: a escola se vê enriquecida pelo trabalho, e o trabalho pela escola. Esta concepção é sem dúvida o elemento característico dos sistemas pedagógicos baseados na alternância: uma concepção criadora (ROUILLIER, 1980, p. 45).

As palavras de Rouillier (1980) remetem à compreensão de uma educação como princípio integrador da realidade vivida pelos sujeitos com a possibilidade de transformação dessa mesma realidade, através da tomada de consciência das situações limites e o estudo das possibilidades de superação das mesmas. Esse princípio integrador só será efetivo se houver uma relação real entre escola e meio socioprofissional. A pedagogia da alternância prevê essa relação.

É importante ressaltar que os sistemas CEFFAs não atuam somente na formação dos alunos, mas também dos familiares, uma vez que são parte constitutiva da proposta pedagógica da alternância. Desse modo, recriam valores, aprendem novos sentidos e significados pela luta e trabalho na terra e novas relações sociais de produção, por meio das discussões e atividades na e fora da escola e nos encontros de formação entre pais e alunos, diretores, monitores e outros dirigentes do movimento CEFFA.

Dessa forma, os sistemas CEFFAs aparecem como uma alternativa viável para o desenvolvimento rural, porque eles visam justamente contribuir para o desenvolvimento sustentável, através do trabalho das associações das escolas, em projetos coletivos, que viabilizem o desenvolvimento da instituição, dos alunos, da comunidade e dos pequenos produtores. Eles podem contribuir para o desenvolvimento do campo, porque atuam na formação teórica e prática dos educandos, respeitando a sua cultura e seu meio, de forma que eles tenham conhecimentos técnicos e filosóficos que os favoreçam desenvolver a comunidade, bem como a si mesmos.

Para a alternância é importante que tanto o jovem, quanto o meio se desenvolvam. Levando-se em consideração que o desenvolvimento deve melhorar a vida das pessoas (desenvolvimento humano), de todas as pessoas (desenvolvimento social), das que estão vivas hoje e das que viverão amanhã (desenvolvimento sustentável), a Pedagogia da Alternância promove o desenvolvimento econômico e sociocultural das famílias e conseqüentemente da comunidade, através de um conhecimento adequado à sua realidade, levando o agricultor a ter acesso a uma moderna tecnologia apropriada ao seu modo de produção, habilitando-o a analisar criticamente sua realidade e nela interferir para modificá-la.

As pessoas precisam acreditar no meio rural como um espaço de vida e de existência digna, para isso é necessário que a escola

desempenhe uma função importantíssima desde a mais tenra classe, que é a valorização do espaço, do trabalho e do modo de vida das famílias rurais, sem que, com isso, se negue os benefícios dos avanços tecnológicos para essa população e que fazem parte, hoje, do conforto, comodidade e entretenimento que a vida urbana oferece.

Se a escola trabalhar desde cedo a valorização e os conhecimentos do espaço rural, conseguirá ao longo da escolarização contribuir na transformação do cenário atual de abandono e desesperança, ajudando os jovens a conhecerem melhor suas potencialidades e possibilidades dentro da atividade agrícola, aproximando o conteúdo escolar da vida cotidiana das pessoas que trabalham e vivem nesse cenário.

Nos últimos anos, tem surgido diferentes experiências educacionais no meio rural brasileiro. São experiências que, na maioria dos casos, surgem por iniciativa da própria população, através de suas organizações e movimentos sociais, a partir de alianças com Partidos Políticos, Igreja, Universidades e Organizações Não-Governamentais, na busca de afirmar princípios, concepções e práticas de uma educação e de uma escola vinculadas a um projeto de desenvolvimento do espaço rural. Exemplos dessas iniciativas são, entre outras, a luta do Movimento dos Sem Terra pelas Escolas de Assentamento, Escolas de Acampamento e Escolas Itinerantes; a luta dos indígenas e dos povos da floresta por uma escola vinculada à sua cultura, assim como as experiências dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

Retomando um pouco a especificidade, a organização pedagógica e metodológica da Casa Familiar Rural, a mesma tem na pedagogia da alternância o princípio fundamental e norteador de seu projeto educativo. Silva (2003) defende que tal princípio implica em um processo de formação do jovem agricultor que combina e articula períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar. Alterna-se, assim, a formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária. A ênfase na formação integral do jovem, na participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola, assim como a perspectiva de desenvolvimento local são os outros princípios que, articulados à alternância, sustentam o projeto pedagógico da Casa Familiar Rural.

Dentro do trabalho e da organização da Casa Familiar Rural foi possível verificar elementos claros que viabilizam uma formação voltada para o enfrentamento da exclusão social. Elementos esses que, fortalecendo o conhecimento de novas técnicas e modos de produção, possibilitam uma prática agrícola ecológica e sustentável, melhorando o rendimento da produção, com isso elevando as condições de vida das famílias.

Sendo o trabalho na Casa Familiar todo direcionado para a gestão e produção de propriedade agrícola familiar, os temas desenvolvidos nas alternâncias são pertinentes à realidade do território e possibilitam um conhecimento mais aprofundado para os agricultores em relação ao que os mesmos já produzem, como também, à inovações que possam vir a serem agregadas às suas propriedades.

De acordo com Nascimento (2003), a prática da Casa Familiar Rural é relevante para o atual contexto, uma vez que utiliza a Pedagogia da Alternância como uma proposta diferenciada e alternativa que se constitui no universo pedagógico como sendo uma pedagogia da resistência cultural em relação à forte hegemonia neoliberal presente na educação brasileira, principalmente, a partir da década de 90 em diante.

No quesito vivência comunitária, os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, preveem a integração da família no espaço escolar e vice-versa, aproveitando os conhecimentos e as práticas bem sucedidas das famílias ou de agricultores da comunidade para serem compartilhadas e visitadas, buscando sempre o aprendizado na relação teoria e prática.

A relação família-escola é tão importante para a prática da Pedagogia da Alternância, que Silva (2008) faz a seguinte referência:

Se numa formação tradicional a condução do processo educativo pertence prioritariamente à escola, essa concepção não é mais adequada quando se busca uma alternância integrativa, em que a sucessão família-escola deve constituir a base de todo o processo educativo. Nesta perspectiva, torna-se imprescindível a inclusão efetiva de todos os envolvidos no processo educativo como co-produtores da formação, evitando, assim, no melhor estilo da pedagogia tradicional, que as famílias se tornem meramente espaços de socialização e/ou implementação de conteúdos escolares. De

contrário, a alternância corre o sério risco de se tornar apenas uma outra receita pedagógica e uma outra forma de autoritarismo, que não é capaz de apreender o processo pedagógico na sua totalidade. A inclusão efetiva de todos os envolvidos na formação pressupõe, por sua vez, a construção de novas relações entre a escola e a família na implementação de uma verdadeira parceria (SILVA, 2008, p. 111).

No entanto, considerando que a relação da família com a escola deve ser o mais próxima possível, ainda sente-se que é preciso crescer mais nessa aproximação. Não no sentido de dar mais abertura, pois isso já é feito, mas no sentido de ajudar as famílias a se sentirem mais seguras nesse momento de “transição” de pensamento, de modelo produtivo e de atitudes.

É por esta razão que Gimonet (1985) considera que uma verdadeira alternância não sobrevive sem uma abertura da escola para o mundo exterior, orientada pela busca permanente de incorporar e reconstruir no processo de formação dos alunos os conhecimentos historicamente criados e recriados nas lutas e vivências das famílias, de suas organizações e seus movimentos.

É nessa articulação entre escola, famílias e contexto sócio-político que encontramos a essência de uma alternância integrativa. Além disto, essa combinação do projeto de formação com a realidade das lutas e movimentos sociais é que fornece sustentação tanto ao princípio da alternância como instrumento de desenvolvimento do meio; evitando assim a reprodução de velhas falácias que atribuem à educação, por si só, a capacidade de realizar transformações sociais, de impedir o êxodo rural, de promover a melhoria das condições de vida do agricultor, entre outras, que acabam por reproduzir o velho discurso liberal em relação à função social da escola (SILVA, 2008, p. 112).

Em se tratando de enfrentamentos, a prática educativa das Casas Familiares Rurais apresentam inúmeras possibilidades. Vivenciam a democracia e a solidariedade, aspectos imprescindíveis para uma vida em comunidade, incentivando as práticas de economia solidária e da tarefa compartilhada, além das redes de cooperação. Esses aspectos já são suficiente para identificá-la como uma prática educativa de enfrentamento das situações problemas no meio rural, tendo em vista

que muitas das precariedades percebidas nesse espaço podem ser enfrentadas com conhecimento e vivência em comunidade.

### **A EXPERIÊNCIA DA CASA FAMILIAR RURAL DE FREDERICO WESTPHALEN**

O Projeto Pedagógico da Casa Familiar Rural Santo Isidoro de Frederico Westphalen (2006) traz que a educação de forma geral valoriza as profissões, porém, a de ser agricultor é algo ainda a ser conquistado pela comunidade rural. É necessário ter conhecimento de formação humana global e específica sistematizada para desenvolver as atividades. Paralela a outra profissão também requer habilidades e saberes que atendam à prática produtiva campesina.

A agricultura mais do que um mercado exportador é também raiz da produção alimentícia saudável advinda das pequenas demandas: a agricultura familiar, que pela menor escala de repercussão mundial - se comparada à agroexportação - possui um mercado que aos poucos vem se consolidando pela qualidade produtiva. Nesta situação é que um ensino com bases formadoras específicas se sustenta, pois garante possibilidade de desenvolvimento rural para o jovem que conhecedor das particularidades rurais souber alçar seus conhecimentos adequadamente e de acordo com as potencialidades de sua propriedade.

Apesar deste crescimento na conquista de uma nova concepção do espaço rural como meio de produtividade e desenvolvimento a sustentabilidade econômica desse centro educativo não é prioridade do poder público, ainda há em nosso país a ideia de que os pequenos agricultores pertencem a um setor arcaico e defasado das tecnologias de produção, simbolizando um atraso na economia brasileira se comparado ao setor exportador.

A educação do campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda (CALDART apud QUEIROZ, SILVA e PACHECO, 2006, p. 53).

Se por um lado o capitalismo impera dando preferência aos referenciais lucrativos em larga escala, por outro, a agricultura familiar vem granjeando espaço, tendo como referencial de permanência no campo a Pedagogia da Alternância que através da Casa Familiar Rural;

Desperta nos agricultores novas formas de vivenciar a agricultura, minimizando as agressões ambientais e diminuindo o problema da dependência de fatores externos à propriedade para que ocorra o processo produtivo, gerando, assim, mais perspectivas para as gerações futuras. Este objetivo concretiza-se através do trabalho em grupo, da organização dos agricultores e do espírito associativista, articulando, ainda, a realidade das comunidades agrícolas com o processo de ensino fundamental e médio (PASSADOR, 2006, p. 165).

Concernente à seguinte referência, um educador da Casa Familiar Rural Santo Isidoro, através da entrevista, coloca que o meio rural hoje traz grandes oportunidades de vida em família, de criar os filhos e desenvolver-se com saúde, inteligência, harmonia e paz, trabalhando na propriedade como um espaço onde as pessoas possam evoluir e crescer, por que é no meio rural que se encontram os princípios da sociedade e da natureza. Da mesma forma ressalta sobre o ensino das Casas Familiares Rurais ao dizer que

A Pedagogia da Alternância é a Pedagogia do concreto. O grande impacto proveniente da Pedagogia da Alternância é a oportunidade do sujeito construir sua caminhada, fazer seu espaço. Esta Pedagogia tem objetivos específicos que propiciam aos alunos seu real crescimento, é na CFR que ele vai elaborar seu projeto de vida, reconhecer-se como indivíduo social, assumindo lideranças e sendo referência comunitária, se esse jovem realizar uma vez o trabalho com vontade e responsabilidade, realizará sempre, qualquer trabalho, seguindo tais princípios (MONITOR CFRSI, 2010).

Atualmente, existem muitas associações representantes deste movimento na América do Sul, somente no Brasil são 125 Centros, sendo que 97 estão em funcionamento e 28 estão em processo de implantação (ARCAFARSUL apud BOF, 2006). A Pedagogia da Alternância encontra-se presente nesses movimentos através das CFRs (Casas Familiares Rurais) e das EFAs (Escolas Famílias Agrícolas).

O Rio Grande do Sul comporta 3 Casas, uma delas é a Associação Casa Familiar Rural Santo Isidoro, localizada na Linha Faguense em Frederico Westphalen, norte do estado. Teve seu processo de origem iniciado em 1998, com discussões acerca da Associação; decorrente do processo surgiu em 2001 um grupo de 28 famílias que se interessavam em participar deste modelo educacional para o campo, cuja essência é a integração das famílias no processo de formação. No seguinte ano, 2002, a primeira turma de jovens alternantes deu início a sua caminhada pela Casa Familiar Rural, sendo sujeitos da Pedagogia da Alternância e podendo vivenciar seu aprendizado na propriedade em que residem (PROJETO, 2006). A ACFRSI recebe adolescentes de vários municípios da região do Médio Alto Uruguai, comportando o Ensino Médio, e constituindo a primeira CFR do Rio Grande do Sul com tal modalidade de ensino.

Nesse processo que parte das situações vividas, Freire (1999) expressa que *“A leitura do mundo precede a leitura das palavras”*; é a leitura da realidade de vida que vai permitir o acesso à formação. De acordo com o questionário aplicado para um total de 53 alunos da ACFRSI, 83,03% *destes responderam que a formação propiciada pela Pedagogia da Alternância está possibilitando o crescimento profissional através do aprendizado, do trabalho na propriedade, das novas técnicas e das diferentes experiências de planejamento e métodos apropriados; além de que o jovem passou a ser referência na comunidade assumindo lideranças e estreitando os laços familiares e sociais através do diálogo e da preservação de valores como: responsabilidade, seriedade e compromisso.*

Os gráficos abaixo trazem alguns resultados da pesquisa já realizada em sua parte prática com os jovens da Associação Casa Familiar Rural Santo Isidoro:

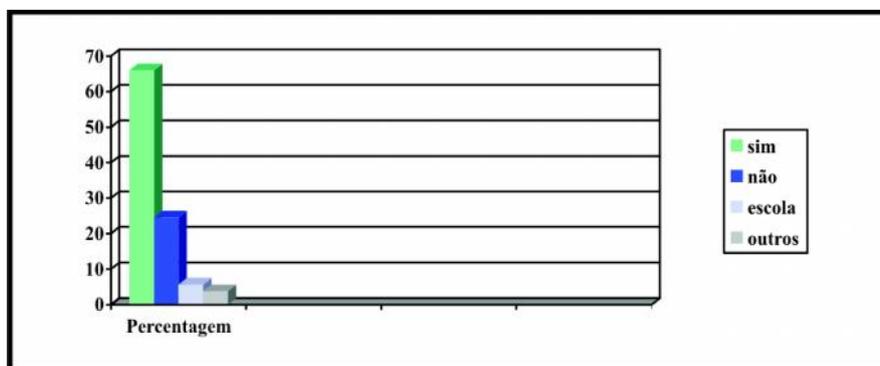


Gráfico 01: Percentagem dos alunos que conheciam a ACFRSI.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os valores estabelecidos com o questionário da pesquisa, denotam que a maioria dos jovens já conheciam a ACFRSI antes de ingressar na mesma, sendo que tal conhecimento é proveniente de familiares e amigos que frequentaram a Casa e passaram a experiência desta proposta de ensino para diante, como forma de expandir sua abrangência.

Sobre o ensino predominante na Pedagogia da Alternância tem-se que:

[...] o que prioridade na Pedagogia da Alternância é a dignidade da pessoa, como sujeito individual e coletivo, tratam-se de jovens e suas famílias (pequenas ou grandes) e em torno desta comunidade. Leva-se em conta a totalidade da pessoa como indivíduo e o que ela representa na história e no seu meio por esse motivo a EFA ajuda e é parte desse fator de desenvolvimento humano-social do meio onde está inserida (ZAMBERLAN apud JESUS, 2006).

A população rural por via de mediação constituiu-se de pessoas que trazem um saber intrínseco à sua criação, aos seus costumes e ao seu modo de viver. No ensino alternante, tais saberes são privilegiados na aprendizagem do adolescente, logo suas raízes não são apagadas ou corroboradas pelos efeitos capitalistas exploratórios, existe a preservação da cultura natural, a cultural do povo.

A percepção de que a Pedagogia da Alternância é uma forma de preservar essa cultura também se encontra presente nas famílias dos alternantes como mostra o gráfico abaixo, expondo como maior índice

a participação da famílias junto ao jovem na escolha pelo ensino da Casa Familiar Rural Santo Isidoro – Frederico Westphalen.

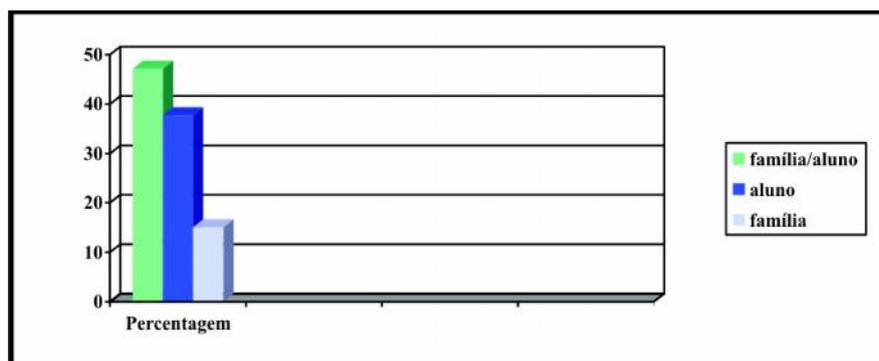


Gráfico 02: Iniciativa para ingressar na ACFRSI.

Fonte: Dados da Pesquisa.

A família constitui-se parte fundamental do processo educacional, pois, é ela quem oferece o primeiro espaço de socialização de valores e conduta, da mesma forma, se faz imprescindível na Alternância, representando ponto de apoio e de integração entre monitores e jovens. É no núcleo familiar também que se difundem os conhecimentos e planejam/executam-se trabalhos da propriedade. Para Gimonet (2007), tanto as crianças, quanto os jovens e os adultos pertencem a um contexto familiar, e, este, é essencial para a construção de sua identidade e aprendizagem.

É nesse sentido que a família – seu auxílio e participação – na Pedagogia da Alternância é referência para a formação integral do jovem, para seu desenvolvimento tanto pessoal, quanto social e/ou profissional. Aliada a essa importância é que os resultados do seguinte gráfico expressam o que pensam os jovens sobre a atuação de suas famílias na ACFRSI.

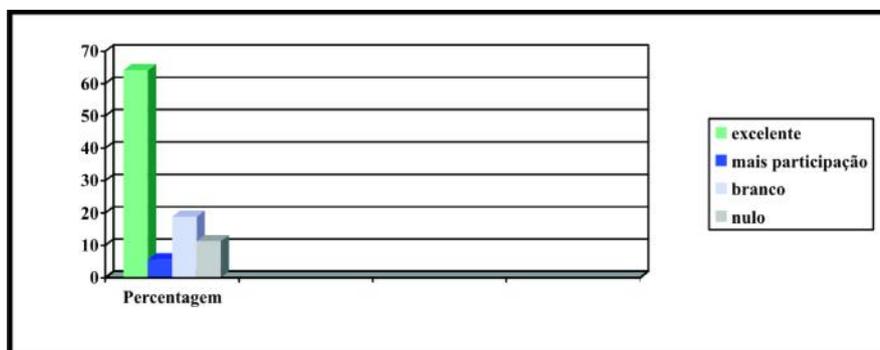


Gráfico 03: Participação das famílias na ACFRSI.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Pode-se perceber que os gráficos 02 e 03 trazem a participação da famílias como tópicos nos resultados de presença na escolha pela alternância juntamente com o jovem, e no papel integrador e participante que elas têm na CFR. Também é possível analisarmos que não são todos os alternantes que avaliam como real a participação de seus familiares, pois apontam como insuficiente suas atuação trazendo para enfoque a decisão somente familiar quanto ao ensino (gráfico 03). Note-se, que apesar da maioria das famílias trabalhar em conjunto com os adolescentes, não existe uma unanimidade que contemple todos os requisitos de tal participação, essa lacuna – pode-se considerar talvez um dos pontos fracos – evidencia-se supostamente como sendo um dos precedentes indicados para os problemas rurais: a falta de informação quanto às abrangências do campo em si e da Pedagogia da Alternância.

Como um agravante que incide tanto sob as pessoas da cidade quanto algumas do campo, a falta de informação referente ao trabalho, plantio, cultura e costumes deflagram o quão supérfluas são as concepções de “atrasado” que se tem do rural. É pertinente destacar aqui, que vem desse meio – que muitos ainda pensam ser “atrasado” - a maior parte dos alimentos saudáveis que chega à mesa das pessoas hoje.

Essas outras constatações servem como indício da necessidade de preservação e conhecimento que deve haver sob espaço rural, da mesma forma que as próprias famílias que ali residem têm o compromisso de zelar por sua cultura, modos de vida e relações familiares. É no campo, e somente no campo que “[...] a família procura manter uma rede de

afinidades naturais, determinadas pela necessária unidade funcional de existência, proporcionada pelo relacionamento de uma relação natural, na sensibilidade correspondente para com a necessidade alheia[...]” (CALIARI, 2002 p. 70). Porém, ao negar ou deixar de fazer-se presente na vida educacional dos seus filhos, essas mesmas famílias estão abnegando-os do crescimento.

Essa restrição também se faz presente em outro ponto da atividade alternante: a aplicação dos conhecimentos na propriedade. Sabe-se que o jovem realiza períodos que alternam entre a sua propriedade e a CFR (observar/refletir/empreender, Gimonet, 2007), cada período com características determinantes que são cruciais para sua aprendizagem. O retorno à propriedade (empreender) é marcado pelo fazer diferente, através dos seus conhecimentos e do que aprendeu na CFR, esses conhecimentos emergem então, como prática na propriedade dos jovens.

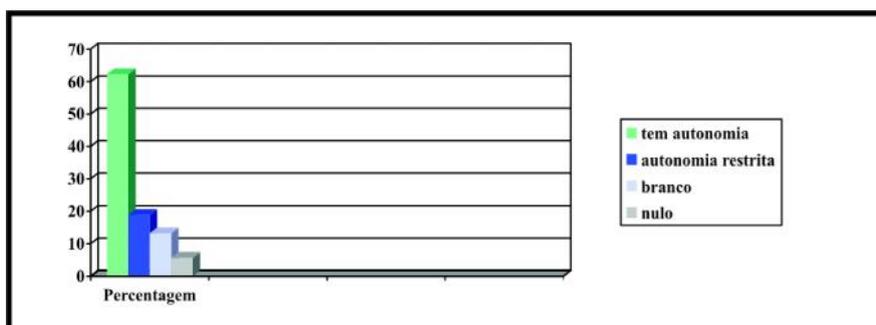


Gráfico 04: Aplicação dos conhecimentos na propriedade.

Fonte: Dados da Pesquisa

A maioria das famílias já percebe o valor e a importância dos conhecimentos que o jovem traz da Casa, admitindo que estes possam trabalhar o manejo da terra e da propriedade em si com mais autonomia, no entanto, ainda existe resistência por parte de algumas famílias, pelo fato de admitir a mudança de hábitos – cultivo, plantio – muito duvidosa, restringindo as modificações e implementações necessárias, ou as técnicas de cultivo diferenciadas que os jovens venham a efetuar.

Mas não podemos deixar de notar que vem emergindo de forma lenta e continuada a mudança de concepção quanto à realidade e possibilidade do meio rural, para os jovens alternantes e suas famílias

engajadas à Pedagogia da Alternância, isto se fez notar através dos proeminentes contatos viabilizados na ACFRSI, para a construção deste artigo. O trabalho com o real e com o concreto se faz presente no aprendizado e conhecimento para a formação do jovem alternante levando esse fato à mediação de suas necessidades.

Nesse sentido, ressalta-se o resultado significativo do último gráfico, o qual expõe a perspectiva que os jovens tinham em relação à permanência no campo após a conclusão do Ensino Médio, antes de iniciar na ACFRSI.

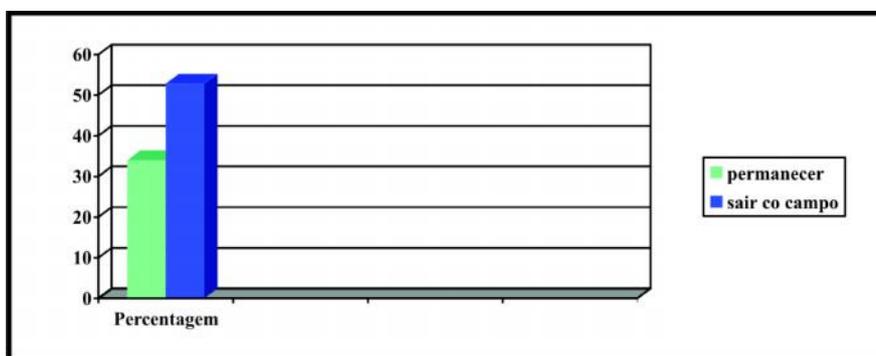


Gráfico 05: Perspectiva sobre o campo.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Colocado como um espaço de difícil acesso, com poucas oportunidades de lazer, renda pouco consistente e trabalho extremo, o campo era concebido como lugar sem futuro e destituído de crescimento, devido a isso, muitos dos jovens pensavam em abandonar o meio rural para ir em busca de melhores condições de vida na cidade.

Nesse resultado, onde claramente denota-se que a maioria dos jovens não queria continuar no trabalho com a terra, sobressaem-se implicitamente algumas das causas do êxodo e dificuldades do camponês como o clima, a desvalorização do seu trabalho perante a sociedade, preço baixo dos produtos, descaso político, falta de políticas públicas (saúde, educação), e talvez a falta de estrutura de trabalho de alguns órgãos voltados diretamente para o agricultor – Emater e Secretaria a Agricultura.

Essa chamada ilusória que o urbano faz, jogada pela mídia e contraditória ao real campesino apresenta-se de forma nítida

[...] a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo urbanizado, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constituiu uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção (Parecer 36/2001 apud ARROYO, 2004, p. 138).

Ao contrário de tal concepção, o campo se identifica pelos seus sujeitos, sendo que estes devem ser os beneficiados com uma educação (Arroyo, 2004) *dos*, e não, *para os* sujeitos. Livre de amarras impostas é possível obter mudanças em relação à permanência no campo e a prática da agricultura como traduz a percentagem de *79,24 dos jovens da ACFRSI, os quais acentuaram sua visão sobre a agricultura familiar, como sendo uma prática que traz benefícios, sustentabilidade, produção saudável e funciona como uma grande empresa que necessita de planejamento e cuidados com o plantio, além de ser uma forma de manter a família unida.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de um ensino que sobrepujasse o imediatismo urbano ou aos modelos de reprodução não adequadas à realidade campesina surgiu na forma de uma proposta educacional arraigada nas necessidades próprias ao meio e inicialmente desvinculada de estudos teóricos, produzidas na forma original por seus sujeitos, os agricultores. Atualmente, essa proposta Pedagógica abrange um universo educacional em crescimento e mesmo assim sujeito a deturpações do âmbito político e pode-se dizer que também social.

Constatou-se através de tal artigo e das diversas práticas ocasionadas pela pesquisa uma certa falha na contemplação tanto governamental, quanto pública em relação ao ensino campesino – reportando-se à prática da Pedagogia da Alternância. Emerge a necessidade de uma

consolidação de aceitar e valorizar o trabalho no campo efetuado pelo pequeno agricultor, aquele que, apesar das mudanças ainda permanece como pilar da produção familiar.

Na prática pedagógica alternante, os jovens saem do mundo da contemplação para o mundo da atuação, pois são eles que fazem a sua história, definem seu trabalho e buscam o desenvolvimento. Nessa rotina de construção aprende-se além da profissão, os valores humanos necessários para a confirmação deste ser junto à ordem social como parte coletiva e individual, em busca de uma vida mais digna e cidadã.

Redirecionar a atenção para os problemas do meio rural e efetivar políticas educacionais que atendam a essa demanda emergente é o primeiro passo para o preenchimento desta lacuna. Colocar em prática apoios verdadeiros que ofereçam oportunidades de crescimento e permanência destes jovens no campo, esse não é o motivo principal da alternância, mas é um dos fatores para se começar no ensino alternante. O conhecimento do ensino das Casas Familiares Rurais é algo a ser divulgado, existem poucos trabalhos acadêmicos nesta área de pesquisa e muitas pessoas não sabem desses feitos, com o conhecimento deste ensino mais pessoas poderão interessar-se e proceder de maneira positiva.

A Pedagogia da Alternância como “Pedagogia do concreto” (MONITOR CFRSI, 2010) vai além dos conhecimentos técnicos, escolares e sistemáticos, representa uma forma de desenvolver a vida e de sustentação para os jovens que residem no campo. Ela transforma-se então em uma Pedagogia da vida, pois os envolvidos passam a ser sujeitos de sua história, transpassando o real, precisam saber viver e aprender os meandros deste caminho.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: MOLINA Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, José de Antulio. **A formação de técnicos agropecuários em alternância**. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 1999.

BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. **Dossiê I** – O(a) monitor(a) e a Associação. SIMFR, 2003.

BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. **Dossiê II** – O(a) monitor(a) e o processo ensino-aprendizagem. SIMFR, 2003.

BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. **Dossiê III** – O(a) monitor(a) e os instrumentos pedagógicos. SIMFR, 2003.

BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. **Dossiê III módulo IV** – O(a) monitor(a) e o plano de formação do CEFFA. SIMFR, 2003.

BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. **Dossiê III módulo V** – O(a) monitor(a) e o projeto profissional do jovem. SIMFR, 2003.

BOF, Alvana Maria (Org.) et al. **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BONAMIGO, Carlos Antonio. **Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo**. Porto Alegre, 2007. 219f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS, 2007.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Referências para uma política nacional de educação do campo. **Caderno de Subsídios**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BROSE, Markus. **Agricultura familiar, desenvolvimento local e políticas públicas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

CALIAR, Rogério. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local**. Lavras: UFLA, 2002.

CALVÓ, Pedro Puig. Centros Familiares de Formação em Alternância. In: UNEFAB. **Pedagogia da Alternância**. Alternância e Desenvolvimento. I Seminário Internacional. Salvador, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEED nº 675/2009 de 30 de setembro de 2009. Relatório da Comissão de Ensino Médio e Educação Superior do Estado do Rio Grande do Sul. **Diário Oficial do Estado**, Porto Alegre, 2009.

DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. **Educação e escola no campo**. São Paulo: Papirus, 1993.

EHLERS, Eduardo. **Agricultura sustentável**. Origens e perspectiva de um novo paradigma. 2. ed. Guaíba: Agropecuária, 1999.

ESTEVAM, D. de O. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na Pedagogia da Alternância. Florianópolis: Insular, 2003.

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.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. **Os novos desafios da agricultura camponesa**. Porto Alegre: s/e, 2004.

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

GRZYBOWSKI, Cândido. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, v. 1. n. 4. out./dez. 1986.

HILLESHEIM, L. P.; KNOB, D. A. A alternância como Pedagogia de formação para o sujeito do campo. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: COMPLEXIDADE E CONHECIMENTO, 7., 2008. **Anais...** Frederico Westphalen: URI, 2008.

HILLESHEIM, Luiz Pedro. A formação integral na visão dos sujeitos da alternância. **Revista Formação por Alternância**, v. 3, n. 5, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censos Demográficos**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default\\_censo\\_2000.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default_censo_2000.shtm)>. Acesso em: maio de 2009.

JARA, C. J. **A sustentabilidade do desenvolvimento local**. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura-IICA, 1998. 316p.

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

LAMARCHE, Hugues. **A agricultura familiar**. Campinas: Unicamp, 1993.

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

LIMA, A. P. **Administração da Unidade de Produção Familiar: Modalidades de Trabalho com Agricultores**. 3 ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2005

LIMA, Ana Rita; SANTOS, Clarice A. dos; ALDRIGHI, Saete. **Educação do campo**. Direito de todos os camponeses e camponesas. Brasília: Max Pint – Via Campesina, 2006.

LOURDES, Helena da Silva. Educação do campo e pedagogia da alternância. A experiência brasileira. Sísifo / **Revista de Ciências da Educação**, n. 5, jan./abr. 2008.

MARTINS, J. S. **Capitalismo e Tradicionalismo**: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975.

MANFIO, Elisandra. **Educação para o meio rural**: perspectivas atuais de permanência e sustentabilidade. Frederico Westphalen, 2004. 72f. Monografia (Graduação em Pedagogia)- Departamento de Ciências Humanas. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. Frederico Westphalen, 2004.

MIGUEL, Lovois de Andrade et al. Microcrédito e capacidade de pagamento dos agricultores familiares: a experiência do Programa RS-Rural no Rio Grande do Sul. **Revista Ensaios (FEE)**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 789-828, 2005.

MIOR, Luis Carlos. **Agricultores familiares, agroindústrias e redes de desenvolvimento rural**. Chapecó: Argos, 2005.

MONITOR CFRSI. Entrevista concedida à pesquisa realizada na Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen, 2010.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura**: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da escola família agrícola de Goiás – EFAGO, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – SP

PACHECO, Luci Mary Duso, GRABOWSKI, Ana Paula Noro. **O impacto sócio educacional da Pedagogia da Alternância na construção de um novo Rural**: um olhar sobre o egresso da Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen. In: SEMINÁRIO DE

INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 16., SEMINÁRIO DE EXTENSÃO, 8., Santiago, 2010. **Anais...** Frederico Westphalen: URI, 2010.

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

PROJETO Político Pedagógico. Casa Familiar Rural. Frederico Westphalen, RS, 2006.

PELEGRINI, Gelson; GAZOLLA, Marcio. A agroindústria familiar no Rio Grande do Sul: limites e potencialidades a sua reprodução social. Frederico Westphalen: URI, 2008.

QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika. **Pedagogia da Alternância**: construindo a educação do campo. Goiânia: UCG; Brasília: Universa, 2006. 155p.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias?. Viçosa: UFV, 2008.

TEDESCO, João Carlos. (Org.). **Agricultura familiar realidades e perspectivas**. Passo Fundo: UPF, 1999.



POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: O OLHAR DE PROFESSORES E ALUNOS  
SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Silvia Regina Canan<sup>1</sup>  
Aline Selbach<sup>2</sup>

## **INTRODUÇÃO**

A aprovação da LDB 9394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, representa o grande marco que impulsionou as discussões rumo à revisão e atualização dos projetos pedagógicos das licenciaturas, uma vez que serviu como mote para a institucionalização de políticas que já vinham sendo gestadas e implementadas pelo MEC. No entanto, foram as medidas regulamentadas pelo CNE, através de pareceres e resoluções, que deram o tom das reformas no campo da educação e para o caso desse estudo, na formação de professores.

Assim, o tema proposto para esse estudo tem sua origem nas discussões ocorridas em todo o Brasil e também promovidas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões - URI, principalmente a partir de 2002, quando foram aprovadas as Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, através da Resolução CNE/CP 1/2002. Mesmo depois de tanto tempo, as Diretrizes ainda são assunto polêmico, já que a questão sobre o que deve preponderar na formação de um professor ainda enseja muitas discussões e dúvidas. Diante disso, ficou-nos evidente a rejeição de

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen. Doutora em Educação - UNISINOS.

<sup>2</sup> Aluna do Curso de Pedagogia da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen, Bolsista de Iniciação Científica - PIIC/URI.

alguns cursos em relação à questão da convivência dos conhecimentos pedagógico-didáticos e específicos na formação docente.

A ideia de domínio de conteúdo e transmissão de saberes ainda mostra raízes muito profundas. Dessa forma, percebemos que esse assunto sinaliza muitos espaços possíveis de serem estudados e compreendidos, a fim de que as disciplinas pedagógicas não sejam mais vistas como meros apêndices nos currículos, pois estas são indispensáveis para a formação de professores, dando condições para compreensão de contextos e de modos de fazer que podem contribuir no desenvolvimento da prática docente. O estudo desse tema pode fazer avançar a concepção de educação tradicional em favor de uma formação que contemple também o compromisso ético e político-social.

A compreensão das políticas e suas proposições foram possíveis a partir de um estudo aprofundado sobre as reformas que resultaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Dessa forma, conseguimos observar a intervenção do contexto sócioeconômico, na construção das políticas de educação que atendem aos interesses mercadológicos impostos pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais.

Nesse sentido, a visão de competência e currículo acabou sendo conduzida de forma distorcida, isto é, atendendo ao imediatismo neoliberal, que propõe formar o aluno exclusivamente para o mercado de trabalho. Nesse espaço em que se geraram as reformas da educação superior, a discussão sobre as Diretrizes foi tema que gerou muitos debates nas Universidades nos últimos anos. Essa polêmica se deu em função das controversas interpretações que os documentos ensejaram após sua publicação.

Tais discussões ocorreram, também, devido ao grande movimento que as novas proposições do Conselho Nacional de Educação geraram no interior das Instituições formadoras no sentido de repensar os cursos de licenciatura e de construir as Diretrizes Institucionais para a formação de professores. Esse processo trouxe à tona divergências de opiniões em relação ao que seria mais importante na formação dos acadêmicos dos cursos de licenciatura: se os conhecimentos para a área específica ou se os conhecimentos pedagógico-didáticos.

Apesar de nos parecer essencial para a formação do professor os conhecimentos específicos e pedagógico-didáticos, ao mesmo tempo muitos educadores ainda comungam do ensino tradicional, que valoriza

apenas os conhecimentos específicos que formam o aluno, somente, para o mercado de trabalho. Dessa forma, o ensino molda o ser humano, estagnando suas ideias e sua chance de se tornar um cidadão politicamente ativo na sociedade, que consiga se posicionar diante da vida de maneira crítica, em um contexto amplo. Nessa perspectiva foram elencadas as competências necessárias a um professor em seu processo formativo conforme podemos encontrar no PRC 009 CNE/CP 2001: a) competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; b) competências referentes à compreensão do papel social da escola; c) competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; d) competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; e) competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; f) competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2001).

Os seis grupos de competências deixam margem a duplas interpretações, já que as cinco primeiras parecem trabalhar a partir de um viés mais progressista, enquanto que a última delas expressa uma ideia de formação individualista e técnica. Desse modo, o posicionamento dos professores frente a essas competências irá depender do entendimento e da concepção de conhecimento que possuem, pois, competência nos remete a ideia de qualidade. Não estamos falando em qualidade conforme o ideário mercadológico, que implica em uma ação eficiente; o “saber fazer”; mas sim, em um ensino competente, com ideais progressistas. Isso implica dar significado às disciplinas pedagógicas e específicas, contextualizando-as com o meio político-social.

Os acadêmicos de licenciatura deverão sair da Universidade, preparados para o “saber fazer bem” como cita Rios (2005, p. 46): “Minha definição de saber fazer bem como sinônimo de competência, em princípio, aproxima-se da posição dos educadores que apresentam esse saber fazer bem numa dupla dimensão: técnica e política”.

Segundo a autora, competência implica saber fazer bem, ou seja, além de dominar os conteúdos a serem transmitidos, o educador precisa

ter habilidade para organizar e transmitir esse saber, mediante uma ação teórico-prática em que a fundamentação teórica esteja ligada à ação. Nesse caso o termo “bem” é que faz toda a diferença, mantém um grau de importância central, assumindo um cunho ético em relação à competência do professor. Sendo assim, entendemos que o professor não deve ser simplesmente um mero transmissor de conteúdos e sim um mediador que propõe ao seu aluno a reconstrução dos saberes historicamente construídos, desta forma, as competências passam a direcionar o trabalho docente, devendo ser colocadas como prioridade para melhores resultados.

A crítica à educação que Freire (1987) chamou de Bancária nos remete a ideia do mero “saber fazer”, que implica em apenas transmitir os conteúdos específicos, sem fazer relação com o contexto social em que o aluno está inserido. Por isso, julgamos necessária a existência das disciplinas pedagógico-didáticas nos cursos de licenciatura, pois são elas que dão suporte para o saber educar, ou seja, elas são os pilares para uma educação consciente, aquela em que o professor desenvolve habilidades de organizar e construir o saber juntamente com o educando - metodologia, tendo sempre em mente a importância do contexto social em que estão inseridos, criando, desta maneira, situações de crescimento e aprimoramento da prática docente. Assim, o educador deve mostrar-se consciente que precisa dominar os conteúdos a ser transmitidos e saber adaptá-los às mais diversas realidades que encontra, neste parâmetro, o Parecer CNE/CP 009/2001 nos coloca que: “Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível (BRASIL, 2001, p. 35)”.

Nessa perspectiva, é possível desenvolver, no futuro educador, a sensibilidade para perceber as peculiaridades de cada aluno, bem como, o potencial de cada um, as suas necessidades e dificuldades. Tais propósitos somente serão alcançados se houver uma reforma no pensamento. É preciso aprender a pensar criticamente, sobretudo, de forma que tenhamos um posicionamento frente ao mundo e tudo que nele ocorre. Em sua obra “Saber Pensar”, Demo (2002) assevera que saber pensar é estar preparado para dialogar criticamente sobre a vida num contexto amplo, político e ético-social. Demo (2002, p. 17) afirma

que: “Saber pensar não é só pensar. É também e, sobretudo, saber intervir. Teoria e prática, e vice-versa. Quem sabe pensar, entretanto, não faz por fazer, mas sabe por que e como faz”.

É nesse sentido e amplitude que as disciplinas pedagógicas oferecem suporte para que o futuro professor possa criar e inovar momentos de aprendizagem, conhecendo e reconhecendo seus próprios métodos de pensar, de forma que o aluno possa desenvolver seu pensamento, construindo saberes e desenvolvendo as suas inteligências. Por isso, afirmar que somente os conteúdos específicos são importantes nos cursos de licenciatura é negligenciar a verdadeira função de um professor, que vai muito além de ensinar conteúdos afins, mas envolve, também, a construção de oportunidades para que o educando e o educador construam juntos o conhecimento.

Portanto, trabalhar somente as disciplinas específicas do curso significa formar o professor como sendo um mero transmissor de conhecimentos, um molde a ser copiado e seguido, como nos impõe o mercado neoliberal, já que parece que hoje, o conceito de competência que se apresenta é aquele em que o aprender a aprender passou por uma ressignificação, ou seja, de uma base construtivista passou para um enfoque neoconstrutivista, cujo objetivo é preparar o indivíduo pronto a atender as necessidades do mercado (SAVIANI, 2007).

Nosso desejo, no que se refere à formação do professor, vai além. Pensamos que não podemos negar as possibilidades e necessidades de ingresso no mercado de trabalho, no entanto, isso não pode substituir a formação humana, ética e política do sujeito, mas, sim, fazer com que ambas andem na mesma direção. Deste modo, a formação do professor deve contemplar tanto o conhecimento específico quanto o pedagógico-didático, mantendo relação e integração com a escola e a sociedade, trabalhando o pensamento crítico do educando.

## **COMPREENDENDO A PESQUISA**

Para chegarmos a esse olhar, que envolve posicionamentos e defesa de pontos de vista, desenvolvemos duas pesquisas, uma que buscou a participação de professores e coordenadores vinculados a cursos de licenciatura da URI e outra que envolveu a participação de alunos de primeiro e último semestre das licenciaturas.

A primeira pesquisa teve como propósito: analisar a proposta de formação de professores da URI e o processo desencadeado para a sua construção, buscando encontrar nesse processo a trajetória de discussões dos cursos em suas especificidades e do conjunto dos cursos em torno da proposição de um novo perfil de formação de professores. A segunda pesquisa objetivou avaliar os impactos causados nos projetos dos cursos de licenciatura da URI, a partir das proposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, tendo em vista compreender em que medida as reformulações curriculares poderão contribuir ou não com uma melhor formação do futuro professor.

Essas duas investigações são fundantes no sentido de oportunizarem olhar para dentro da própria Universidade e contribuir para que ela possa se reavaliar e avançar no processo de qualificação de seus cursos. Na tentativa de melhor explicitarmos a pesquisa buscamos traçar paralelos que conduzam a compreensão dos dados que serão apresentados a partir de três categorias.

Para podermos ouvir as opiniões dos coordenadores, professores e acadêmicos, a respeito da formação de professores, utilizamos, como instrumento de pesquisa, um questionário. A partir deste, percebemos que alguns dados obtidos se cruzam, trazendo elementos comuns na concepção de formação que apresentam. Vejamos a partir das categorias trabalhadas como isso se processa.

#### **a) Categoria um: diretrizes para a formação de professores**

Dentro da proposta curricular para a formação de professores, a discussão de Mello aponta que a nova LDB consolidou e tornou norma, uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender. Para isso órgãos educacionais nacionais:

[...] estão desenvolvendo um esforço de regulamentação e implementação do novo paradigma curricular. No âmbito do Conselho Nacional de Educação foram estabelecidas [...] as Diretrizes Curriculares nacionais para a educação básica. Por seu caráter normativo as diretrizes são genéricas, focalizam as competências que se quer criar nos alunos [...] (MELLO, 2001, p. 2).

No olhar da autora a proposta para a formação de professores favorece as competências que se quer criar nos alunos. Esta nova proposta curricular, a ser vivenciada pela universidade sofre influências advindas da legislação e dos documentos do CNE/MEC, os quais balizam não somente decisões internas da Universidade como também os processos regulatórios externos.

Segundo os dados de nossa pesquisa, as propostas das diretrizes para a formação de professores, embora discutidas em seções de estudo pela universidade não foram acompanhadas por todos os professores, resultando em um número significativo de professores que não conhece do que elas tratam. Já com os coordenadores a realidade é diferente. Todos os que responderam ao questionário afirmaram conhecer o conteúdo das novas diretrizes para a formação de professores.

Consideramos de fundamental importância que o professor conheça os documentos e a legislação educacional, uma vez que isso implica em saber quais os princípios que orientam o curso em que atua e em que consiste o embasamento para a formação que trabalha junto a seus alunos. Situação similar acontece com os alunos, provavelmente, como consequência do não conhecimento dos professores. Para ilustrarmos apresentamos alguns gráficos montados a partir do questionário respondido pelos acadêmicos.

Ao questionar tanto professores quanto alunos sobre o conhecimento que têm acerca dos documentos do CNE/MEC que dispõem sobre as Diretrizes de Formação Docente (Resolução 01/2002, 02/2002 e o Parecer 09/2001), vimos que boa parte dos docentes desconhece esses documentos, a quase totalidade dos alunos, igualmente não conhece. Resultado diferente do que ocorre com os coordenadores que participaram mais efetivamente das discussões. Vejamos os gráficos:

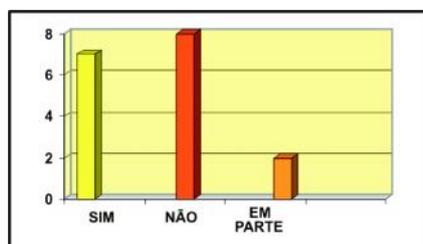


Gráfico 1: Professores

Fonte: Dados das autoras



Gráfico 2: Alunos

Fonte: Dados das autoras

Em função dos dados e do significativo número de professores e alunos que ignoram questões tão importantes para a constituição dos cursos, pensamos ser necessário que a universidade promova novos debates para que este assunto chegue ao conhecimento de todos os professores. Afinal trata-se de cultivar aquilo que a universidade tem de melhor e que precisa ser preservado: a busca comprometida e incansável pela qualidade do ensino.

Percebemos que tanto os professores quanto os alunos desconhecem os documentos do Conselho Nacional de Educação que servem de sustentação às mudanças curriculares. O Parecer 009/CNE/CP, dentre tantos pontos importantes, nos coloca sobre as competências, as quais são de suma importância para o direcionamento e melhoria do trabalho docente. Fundamentada nesse Parecer, a Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a Resolução CNE/CP 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, trazem as marcas das competências elencadas e necessárias a um professor.

Mesmo com toda a importância que as orientações contidas no Parecer e nas Resoluções, representam para a formação docente e considerando que impactam significativamente os currículos, apenas um dos alunos que participou da pesquisa demonstrou o seu conhecimento sobre o tema tratado, colocando que: “A resolução 01/02 contempla as diretrizes para a formação de professores e a resolução 02/02 contempla a alteração da carga horária dos cursos de licenciatura”. Todos os demais alunos dos cursos de licenciatura da URI, participantes da entrevista, deixaram claro o seu desconhecimento em relação aos documentos. Verifiquemos algumas de suas respostas: “Não tenho conhecimento”, “Nunca ouvi falar”, “Não tive acesso”. É evidente o não conhecimento dos documentos do Conselho Nacional de Educação por parte da maciça maioria dos alunos (99%), assim como pudemos ver representado no gráfico 2.

De outra parte, com os docentes a realidade não é diferente. Eles também desconhecem a documentação dando a sensação de que

somente o coordenador do curso tem compromisso com essas questões. Nesse sentido, avaliamos como muito importante todo corpo docente ter acesso e compreender as orientações que a legislação e os documentos expressam em termos de constituição dos cursos, pois assim, poderão contribuir muito mais efetivamente para o crescimento e desenvolvimento dos cursos.

#### **b) Categoria dois: conhecimento específico e pedagógico**

De acordo com o Parecer CNE/CP 09/2002, dois níveis de conteúdos devem estar presentes na formação do professor: Indicar com clareza ao aluno a relação entre o que está aprendendo na Licenciatura e o currículo que ensinará no Ensino Médio, bem como identificar as relações desses conteúdos com o mundo real. Os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado, assume papel central, pois é na aprendizagem dos conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento das competências. Para isso precisa ser tratado dentro da dimensão conceitual – na forma de teorias – e na dimensão procedimental – na forma do saber fazer.

A partir desta segunda dimensão o conhecimento pedagógico consiste em ter o conhecimento das diferentes concepções sobre temas próprios da docência. Trata-se da concepção de um conhecimento que se realiza na prática, no dia a dia do ser professor, pois “saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se de aprender a ser professor” (BRASIL, 2001, p. 49). É preciso integrar a tematização de questões centrais da educação, mas que estas também sejam trabalhadas na sua dimensão de aplicação prática.

Para grande parte dos professores e coordenadores foi destacada com quase unanimidade que aliar o conhecimento específico com a prática é fundamental para uma boa formação, pois, ambas se complementam na busca pela qualidade da formação. Por outro lado há algumas divergências quanto ao que é mais importante para a formação do professor. Para o (a) coordenador (a) do curso A (Pedagogia).

Não há uma diferenciação de que a específica é mais importante que a pedagógica ou vice-versa. As duas são importantes em conjunto

pra formar um professor no todo, um professor de maneira mais holística tanto da parte específica quanto da parte de metodologia de sala de aula (COORDENADOR A, 2009).

Um professor do Curso C (Matemática) manifestou que o mais importante são: As disciplinas específicas. Em função de que “os alunos precisam saber o conteúdo específico e se ‘sobrar’ tempo aí sim o pedagógico”.

A questão foi igualmente abordada com os alunos, questionando-os em relação ao que é mais importante para a formação de professores, se o conhecimento específico da área em que o professor irá atuar, se o conhecimento pedagógico-didático ou se ambos.



Gráfico 3: Alunos

Fonte: Dados das autoras

Este gráfico revela que a ideia corrente de que somente os conteúdos específicos devem ser trabalhados nos cursos de licenciatura não se sustenta. Os próprios alunos, pelas vivências que os cursos têm proporcionado, a partir de seus currículos, reconhecem que não basta saber conteúdo, mas que, também, conta muito, o modo como se trabalham esses conteúdos. Nesse sentido houve um grande avanço, pois a maior parte dos alunos (77%) expressou a importância de trabalhar tanto conteúdos específicos quanto os conteúdos pedagógico-didáticos. Observemos algumas de suas justificativas:

Uma precisa da outra para que haja a construção do conhecimento (Ciências Biológicas); possibilitam uma formação que envolve a relação-teoria práxis (Filosofia); além de saber o devido conhecimento proposto pelo curso precisamos saber como transmitir (História); preciso ter conhecimentos específicos e saber colocá-los em prática (Matemática); são necessárias para enriquecer a nossa prática (Pedagogia) (ALUNOS, 2009).

Apesar de o conceito ter mudado muito, alguns colocam as disciplinas específicas como mais importantes. Neste panorama, o Parecer CNE/CP 009/2001 nos coloca que “Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível” (p. 35). Para que essa forma de ensinar se efetive não podemos abrir mão de uma formação que compreenda a ambos.

Assim, do mesmo modo que os conteúdos específicos têm sua função no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, verificamos, igualmente, a importância dos conteúdos pedagógico-didáticos, na formação dos professores. Esses conteúdos se refletirão dentro da sala, pois eles poderão propiciar a compreensão do contexto, dos modos de fazer, nos explicando porque fazer dessa ou daquela forma, o que torna maior a possibilidade de novas práticas.

Concomitante com a importância da comunhão entre conteúdos específicos e pedagógico-didáticos está a intencionalidade expressa nas políticas educacionais, que promovem o ocultamento da teoria na prática, pois agem na forma de pensar do futuro professor, que refletirá no modo como este ensina. Verificamos assim, que não há prática sem teoria e nem teoria sem prática. Separar essas duas dimensões da existência humana é o que constitui o maior descaminho da ação profissional do professor (GHEDIN et al., 2008). Desta forma, não podemos desvincular as disciplinas específicas das pedagógico-didáticas, pois para que o professor tenha uma formação que contemple todas as competências necessárias, não podemos ignorar ou menosprezar nenhuma destas.

Destacamos que a consciência de se trabalhar, além da área específica, a pedagógico-didática, está prevalecendo, pois o educador

“...precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos” (BRASIL, 2001). Perante isso, vemos a necessidade da comunhão destas duas áreas – específicas e pedagógicas – pois elas propiciam o suporte para desenvolver o trajeto entre teoria e prática.

Assim, o debate das políticas educacionais faz-se necessário dentro da classe universitária, pois estas políticas são fundamentais para o direcionamento do trabalho docente, além do que é a partir delas que são pensadas ações e diretrizes para os cursos.

A nova proposta para a formação de professores nos cursos de licenciatura que pesquisamos, revelam a preocupação constante com a melhoria da formação do professor. Todo educador sabe, ou pelo menos deveria saber, que somente o específico não capacita adequadamente um professor ou outro profissional dentro das dimensões necessárias para entender e se relacionar com o mundo com que se depara o acadêmico depois de formado. Por isso a constante relação teoria e prática, a necessidade de se estabelecer coerência entre aquilo que se teoriza na universidade e aquilo que é possível colocar em prática pelo futuro educador se mostra de fundamental importância.

Por outro lado esta necessidade de se aliar teoria e prática nos faz outro questionamento: qual a prática que hoje é possível de ser aplicada e concretizada no dia a dia do educador, de modo especial no ambiente escolar? Tendo em vista o atual momento, das necessidades de mercado, que requerem uma prática útil e rápida para atender às exigências da disseminação das novas tecnologias, o que é realmente relacionar teoria e prática? É fazer da escola e dos futuros estudantes seres capazes de servir como “ideais pragmáticos” que relacionam conhecimento e atitude de vida de acordo com as necessidades de um sistema burocrático e controlador?

Uma última questão abordada foi em relação às competências.

### **c) Categoria três: competências**

Ao falarmos sobre noção de competências na formação docente, é comum que logo aliemos competência com qualidade, com aquilo que se apresenta de modo coerente satisfazendo certas necessidades. Mas isso, como nos aponta Rios, requer alguns cuidados. Diz ela:

Se recorrermos à história, verificamos que o que se tem chamado de boa educação é, na verdade, extremamente variável nas inúmeras sociedades e culturas, em virtude dos valores que as sustentam. O que se considera bom ou mau tem um caráter histórico. Por isso mesmo, é preciso perguntar criticamente: de que educação se fala quando se fala numa educação de boa qualidade? Ou: que qualidades têm a boa educação que queremos? (2005, p. 70).

Mas o que entendem por competência os professores e coordenadores? Nos três cursos a noção de competência tanto dos professores e coordenadores, veio aliada a fatores que possam agregar maior valor à formação. Alguns depoimentos:

[...] A competência diz respeito a qualidade da formação recebida: compreensão e compromisso como pessoa e como profissional [...] (COORDENADOR A, 2009).

[...] considero como competência a capacidade do professor socializar o conhecimento de forma que ele e o aluno aprendam juntos considerando sempre o conhecimento advindo do aluno. Assim algumas competências se destacam como o uso de diferentes metodologias, trabalho em grupo e uso de novas tecnologias (PROFESSOR C, 2009).

Há também uma preocupação quando o discurso sobre competências a serem construídas se confunde com noções de competência dentro da lógica de mercado.

A partir da década de 1990 a aquisição de competências se tornou objetivo educacional central, inserida na lógica da teoria do capital humano, legitimada, inclusive teoricamente, pelo aumento do desemprego. A preparação para um novo mercado de trabalho passou a exigir, segundo as políticas educacionais definidas pelo Banco Mundial, novas competências (habilidades) (PROFESSOR A, 2009).

Um professor do curso B (História) destaca

Apenas uma reflexão genérica: até um criminoso pode ser competente, quando alcança com eficiência seu objetivo – no caso, cometer crime. Penso que a questão da competência deve estar

inserido em um contexto maior e vinculado a outras questões anteriores, como a questão de ser competente para que e para quem? Para satisfazer as demandas do mercado? Da comunidade regional, sim, mas a qual grupo específico? (PROFESSOR B, 2009).

Estas duas noções de competências expressam as preocupações de um tempo paradoxal que vivemos. Trata-se da preocupação dos professores e coordenadores, que envolvem, por um lado, as necessidades de se trabalhar nos cursos os processos de humanização, ao mesmo tempo em que há a preocupação com as exigências de um mundo globalizado que também cultiva, pela lei da competitividade, espaços que contrariam a dinâmica e o valor daquilo que há de mais essencial na pessoa que é não ser confundido como objeto de trabalho em tempos de expansão de mercado. Como novamente nos lembra Rios:

Não é mau, em princípio, levar em conta uma demanda – afinal, é preciso sempre considerar o contexto em que se desenvolvem a formação e a prática profissional. Arriscado é confundir a demanda imediata, mercadológica, com a demanda social, que expressa as necessidades concretas dos membros de uma comunidade (2005, p. 83).

Por isso entender o que é competência não significa somente incorporá-la como discurso, mas procurar entender com clareza os mecanismos contraditórios que se escondem nas suas entrelinhas.

Os alunos também formam ouvidos nessa questão conceituando competência e relacionando com a importância desta no currículo de seu curso. Os alunos assim expressaram seu conhecimento sobre o tema:

Quando se tem um estudo com qualidade, dedicação e responsabilidade, isso nos faz competentes. A competência é essencial para um profissional em qualquer área de atuação (Ciências Biológicas); ser competente não significa estar “pronto” ou “formado” segundo as concepções e necessidades de uma determinada época, mas penso que, ser competente implica capacidade de avaliação, desconstrução e espírito de liberdade, ou seja, agir de tal modo para além do dado normal a ponto de almejar o sonho por um mundo melhor, mesmo que isso implique retaliações (Filosofia); entendo por competência, direcionando para a sala de aula, a postura do professor frente aos alunos, seu domínio de

conteúdo, de classe e sua ética profissional (História); competência é algo que deve ser desenvolvido para proporcionar o profissional a executar sua função da melhor maneira possível, por isso é algo essencial nos currículos dos cursos (Letras); todo profissional precisa ter competência para exercer seu trabalho. Para ser um bom professor temos que ter a competência de saber o que estamos ensinando e de manter a classe em harmonia (Matemática) (ALUNOS, 2009).

A partir das colocações, verificamos a importância do desenvolvimento de competências dentro do trabalho de formação docente, pois contribuirão com os educadores em seu processo de formação e na sua capacidade de desenvolver sua prática. Neste caso, “Não basta a um profissional ter conhecimento sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2001, p. 29), assim o educador tem que se manter articulador de diversas situações inesperadas e saber como revertê-las a seu favor.

O trabalho com os Documentos do Conselho Nacional de Educação nos espaços acadêmicos tem um valor significativo, pois, o conceito de competência ainda precisa ser aprimorado. Segundo o PRC CNE/CP 9/2001 (p. 29) “as competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem ‘em situação’, então teoria e prática estão no mesmo patamar fazendo com que essas duas dimensões mobilizem múltiplos recursos em uma mesma situação, designando o trabalho docente, sendo que este trabalho precisa da avaliação crítica do próprio educador”. No entanto, nos parece que o documento baseia-se na ideia de competência associada somente à avaliação e à adequação ao setor produtivo, ao mercado de trabalho.

Face às inúmeras interpretações dadas à palavra “competência”, Kuenzer (2003) refere-se a ela defendendo a ideia da possibilidade de compreendê-la enquanto práxis, ou seja, a demanda do mundo do trabalho está em constante crescimento e aprimoramento, mediados pela microeletrônica. Assim, podendo ser entendida como as várias maneiras de se fazer, a capacidade de agir em diversas situações, sabendo articular os conhecimentos à realidade (experiências), ou seja, capacidade de mobilizar os conhecimentos.

Neste mesmo parâmetro podemos verificar que Perrenoud (1999, p. 7) sustenta que a concepção de que competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Essa ideia está ligada à mesma concepção do Parecer 009/2001, que frisa o “saber fazer”, educação baseada na profissionalização, ainda assim, o autor coloca que este “saber fazer” deve levar em consideração as observações do cotidiano.

A partir de tantos conceitos de competências, podemos dizer que todos, no que diz respeito ao trabalho do educador, fazem referências às habilidades dos professores, na relação entre teoria e prática. Assim o trabalho com as competências, relativas aos educadores, é de suma importância dentro dos currículos dos cursos de licenciatura, pois ajudarão no trilhar do trabalho docente e no aprimoramento da prática pedagógica. Apesar da mutação constante dentro da educação, as competências mostram também o reconhecimento sobre a importância de se considerar o saber, saber fazer e como fazer, além de saber ouvir, observar, auxiliar, criar, inovar, de forma dinâmica, reflexiva, analítica e crítica, consciente e responsável, cidadã e democrática.

Da mesma forma que alguns autores defendem a ideia de competência como o saber fazer, não designando o real sentido, pois saber fazer todos sabem, a diferença é que nem todos sabem fazer bem. Na mesma linha de Rios, defendemos a ideia de saber fazer bem, direcionando o sentido de competência, temos a convicção de que o termo “bem” faz toda a diferença e que designa a qualidade do trabalho docente, além do mais, o conceito de competência parte do princípio de mobilização dos diversos recursos, entre estes podemos citar os conhecimentos teóricos e os experienciais da vida profissional e pessoal de um educador, para que assim, ele possa responder às demandas de situações ocorridas em seu trabalho.

## **APONTAMENTOS FINAIS**

Perfazendo um caminho, na história da educação percebemos que tanto o Banco Mundial quanto outros organismos internacionais têm mantido influência direta nos rumos da organização educacional brasileira. Perante isso, nosso olhar sobre a formação de professores

da Educação Básica, desenvolvida pela URI, assume um importante papel na reflexão sobre a qualidade da educação.

A partir do questionário realizado com os professores, coordenadores e alunos dos cursos de Licenciatura, pudemos concluir que algumas questões ainda merecem aprofundamento e amadurecimento conceitual, como a concepção de competências. Destacam-se, igualmente, a importância da comunhão entre as disciplinas pedagógico-didáticas e as disciplinas específicas, que qualificam o trabalho docente, sendo que alguns alunos e professores de cursos, principalmente da área de ciências exatas, ainda mantêm um olhar mais restrito e direcionado aos conhecimentos específicos.

Contudo, a maioria dos participantes das duas pesquisas, não dissociam as disciplinas pedagógico-didática das disciplinas específicas. Entendemos que assim, quando formados, possivelmente caminharão na superação da formação tradicional, a qual não prepara o futuro profissional para lidar com os processos de mudanças que ocorrem diariamente, o que, conseqüentemente, contribui para um aprendizado fragmentado. Quando o educador não confere importância à formação integral que comunga disciplinas específicas com as pedagógico-didáticas, acaba não conseguindo transformar todas as informações recebidas em conhecimento.

Outro ponto que podemos destacar é sobre a concepção de competências necessárias à formação de um professor. Alguns documentos analisados baseiam-se predominantemente no parâmetro mercadológico, linha em que os acadêmicos e docentes também direcionam seu conceito de competência. Em função disso, vemos a importância da discussão destas peculiaridades, em sala de aula, para que futuramente, tenhamos educadores dispostos a direcionar-se não somente ao mercado, mas à construção de um pensamento crítico, mantendo relação constante entre teoria e prática, ligadas à realidade dos educandos.

De outra parte, todas as expectativas mantidas pelos acadêmicos a respeito de seus cursos mostram a credibilidade que depositam neles, já que o desconhecimento de documentos que direcionam o trabalho docente, não impede a confiança de que estes possam, sim, trazer mudanças positivas para a formação de professores dos cursos de Licenciatura da URI.

O emaranhado de atos legais que definiram nossas políticas atuais, dando um olhar, em particular, para o Parecer CNE/CP 009/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e as Resoluções CNE/CP 01 e 02/ 2002, que lhe dão sustentação, devem apresentar maior discussão dentro dos cursos, pois são considerados indispensáveis, e de suma importância para os acadêmicos, que futuramente estarão atuando na área educacional, além disso, oferecem sustentabilidade para uma formação qualificada.

Além do mais, a formação de professores da educação básica sempre será um tema a ser debatido, pois muitos pontos desta formação ainda precisam ser avaliados e reavaliados. Nesta formação deve ser percebida a complexidade da atuação do professor, uma vez que o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância e dos desafios que terá, para que possa desempenhar sua prática mantendo relação constante com a teoria, para que ocorra a aprendizagem significativa para seu educando, sustentando o caráter ético de sua profissão.

Ao apresentar parte dos resultados das pesquisas queremos deixar claro que não esgotamos o assunto a ser pesquisado. A discussão gerada pela consulta bibliográfica, análise de documentos e pesquisa empírica esteve sempre em conexão com os dados e contextos que ampliaram as possibilidades de discussão. Por isso acreditamos que com o direcionamento de alguns dados levantados em futuras pesquisas nos mostrarão uma contexto mais rico e detalhado da problemática estudada, por exemplo, o aprofundamento de cada um das categorias que usamos para a análise dos dados, renderia uma outra boa pesquisa.

Com este trabalho foi possível perceber nos cursos de licenciatura pesquisados, que estes estão sofrendo significativas mudanças, e o que nos preocupa é a intencionalidade do MEC ao propor as Diretrizes e da discussão que encerra estas mudanças dentro das colocações dos professores e coordenadores e acadêmicos. Está claro que o objetivo desta nova proposta aponta a urgente necessidade de se melhorar a qualidade da formação do professor, e isto está se fazendo mais presente nos cursos pesquisados.

Há uma preocupação explícita que remete às questões de como atuar e ser um bom professor, principalmente quando se consegue por meio das práticas de ensino o contato com a sala de aula. Isto é importante, mas não podemos esquecer que é necessário pensar em alternativas para além destes espaços, pensar novas propostas e experiências de aprendizagem, fazer o exercício permanente da teoria como elemento enriquecedor da prática e a prática como ponto de partida da teoria.

Tentando concluir, ainda cabe a indagação: Podemos dizer que a legislação tem contribuído para a melhoria da formação docente? Se olharmos para seu aspecto externo fica claro que sim. Mas se olharmos os desdobramentos destas propostas, articuladas com o contexto em que vivemos, sinalizadas nas considerações anteriores, fica claro que esta melhoria é direcionada e vem a justificar mudanças em função de um fim que nem sempre é o mais essencial e necessário para a formação da pessoa humana. A melhoria da qualidade da educação aparece como melhor preparação do professor tendo em vista as exigências do sistema globalizado, mas isso não garante o atendimento às demandas historicamente discutidas por vários educadores como, por exemplo, Paulo Freire (2005), para quem a educação precisaria ajudar a realizar o sonho por um mundo menos feio, uma educação que celebrasse a libertação do povo oprimido e não a sua alienação. Trata-se de uma discussão que precisa ir além das estratégias neoliberais de mercado que hoje reduzem o valor da educação e da pessoa humana, às necessidades de um mercado competitivo e estratégias de trabalho excludentes.

Por fim permanece a busca, a necessidade de aprofundamento ainda maior do assunto, a revisão de dados e ampliação da discussão, pois nisso consiste a pesquisa. Permanece também a sistematização sempre mais aprimorada deste tema que é sempre utópico, pois se faz inesgotável enquanto fonte de sentido para a finalidade última que implica a construção do homem em relação com o mundo e com os processos que sua racionalidade lhe permitiu criar e sistematizar.

## REFERÊNCIAS

ALUNOS. Pesquisa realizada com a participação de alunos de primeiro e último semestre das licenciaturas da URI - campus de Frederico Westphalen, 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2002a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em: 15 abr. 2010.

CANAN, Silvia Regina. **Diretrizes nacionais para a formação de professores na Educação Básica**: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente. 2009. Tese (Doutorado)-UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2009.

COORDENADOR A. Pesquisa realizada com a participação de coordenadores e professores vinculados a cursos de licenciatura da URI - campus de Frederico Westphalen, 2009.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás Tadeu da (Orgs). **Neoliberalismo e educação**: visões críticas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GHEDIN, Evandro, e outros. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

KONDER. **O que é dialética.** 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores.** 2003. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/291/boltec291b.htm>>. Acesso em: 19 out. 2006.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MONFREDINI, S. A educação na lógica do mercado: algumas questões sobre o sujeito e sua formação. In: ALMEIDA, M. (Org.). **Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento.** São Paulo: Alínea, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PROFESSOR A. Pesquisa realizada com a participação de coordenadores e professores vinculados a cursos de licenciatura da URI - campus de Frederico Westphalen, 2009.

PROFESSOR B. Pesquisa realizada com a participação de coordenadores e professores vinculados a cursos de licenciatura da URI - campus de Frederico Westphalen, 2009.

PROFESSOR C. Pesquisa realizada com a participação de coordenadores e professores vinculados a cursos de licenciatura da URI - campus de Frederico Westphalen, 2009.

RIOS, Terezinha de Azevedo. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Demerval. **A nova Lei da Educação.** Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida O. et al. **Política educacional**. 3. ed. São Paulo: DP&A, 2004.

TERRAZAN, Eduardo. As diretrizes curriculares para formação de professores da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de Licenciatura. In: ENDIPE 11., Goiânia, 2002. Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. **Anais...** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## GESTÃO DO CONHECIMENTO: REFLEXÕES SOBRE OS ESPAÇOS (NÃO) CONVENCIONAIS DA APRENDIZAGEM

Elisabete Cerutti<sup>1</sup>  
Nestor Henrique De Cesaro<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

Este trabalho soma-se aos esforços de duas áreas: educação e administração, que olham sob o aspecto conceitual, para a dimensão do conhecimento e sua relação com o trabalho do professor e do gestor nos diferentes espaços em que ocorre a aprendizagem.

Buscando orientar o artigo a partir das duas áreas, ao longo do mesmo, vamos denominar o termo professor/gestor quando será tratado do sujeito dinamizador da aprendizagem. Isso reforça a intenção dialógica de contemplar duas áreas que se correlacionam. O desafio dessa aproximação conceitual, na busca de uma identidade de coescrita, partiu de um lugar comum: o espaço acadêmico, enquanto lócus do conhecimento; e dos desafios do cotidiano, presentes em um “que fazer” constante, no qual se busca a ciência como balizadora das ações realizadas.

Em meio ao desafio posto neste ensaio, é imprescindível destacar que tais aspectos evidenciados na estrutura deste texto são reflexões iniciais a partir de leituras e da socialização das práticas que ora realizamos. Tal iniciativa, não parte de um campo teórico de empiria, fomentado pela pesquisa e seus resultados, mas caracteriza-se como um modesto olhar para a construção do conhecimento em diferentes

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen. Mestre em Educação - UFPEL.

<sup>2</sup> Professor do Departamento de Ciências Sociais e Aplicadas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen. Mestre em Administração - UFRGS.

espaços em que se dá aprendizagem, tendo como ponto central as instituições educativas e empresariais e todo seu contexto.

A abordagem que será fortalecida neste artigo compreende a capacidade crítica de mergulhar em um novo cotidiano que requer do professor/gestor um olhar a frente de seu espaço profissional. Para Freire:

uma coisa é viver a cotidianidade no contexto de origem, imerso nas tramas habituais de que facilmente podemos emergir para indagar e a outra é viver a cotidianidade no contexto de empréstimo que exige de nós não só fazermos possível que a ele nos aperfeiçoemos, mas também que o tomemos como objetivo de nossa reflexão crítica, muito mais do que o fazemos no nosso (2000, p. 35).

Nessa perspectiva, está presente a gestão do conhecimento na aula dinamizada pelo professor/gestor, presente em diferentes espaços, que serão denominados como (não) convencionais. Tratar sobre essa temática é um tema incomum e, segundo Xavier e Fernandes (2008, p. 225), “transcende o ambiente físico de uma sala de aula de instituição convencional de ensino”.

É incipiente a compreensão de novos espaços dedicados ao saber em sua relação com as tecnologias contemporâneas e que tendem a se fortalecer enquanto aprendizagem, tanto no contexto escolar, quanto empresarial. Na sequência do texto, abordaremos o conhecimento como matéria prima da aula, no espaço escolar e os desafios presentes nos ambientes empresariais, em construir conhecimentos técnicos e operacionais devido às proposições que o mercado instiga à vida das pessoas e das organizações.

Empreendemos nossa reflexão, no sentido de olhar para docentes e gestores e compreender a mediação do conhecimento como um ato dinâmico, interativo e dialógico. No processo contínuo de aprendizagem, aprender e ensinar partem de uma ação planejada que permite a convivência e a adição de conhecimentos entre os sujeitos.

A fim de melhor estruturar o artigo, o mesmo será apresentado a partir de três tópicos: o conhecimento como mobilizador da aula, as relações que se estabelecem para a aprendizagem e, por fim, os espaços não convencionais presentes no ensino em sua relação com a aula, pontuando um espaço emergente de aprendizagem através da inserção das tecnologias no cotidiano das organizações.

## **CONHECIMENTO: A CIÊNCIA PRESENTE NA AULA E NO COTIDIANO DAS INSTITUIÇÕES**

Na análise originária que trazemos sobre conhecimento, referendamos Xavier e Fernandes (2008) ao propor que o conhecimento seja pensado como resultado de uma aprendizagem a ser construída nas interações humanas, capazes de transformar a vida das pessoas.

O conhecimento passa a ser entendido como um processo de ir e vir, em que o sujeito elabora, reconstrói e assimila um novo saber, o que implica em um conjunto de fatores que se transformam para a obtenção de novos conhecimentos, gerando inovação e ciência.

O ser humano, em sua totalidade, aprende e ensina em seus mais variados ambientes e grupos sociais, sendo a escola, o lugar que, historicamente, tem como matéria prima o saber.

Ao entender que o conhecimento se dá em diferentes lugares e que, atualmente, as aprendizagens são visíveis e incertas, é relevante citar Santos (2003), quando reflete sobre a crise de paradigmas que os seres humanos estão condicionados. De um lado, estão presentes os conhecimentos do senso comum e, do outro, os saberes do campo científico. Para o autor, a transição do paradigma dominante e positivista, que via a racionalidade técnica, dá lugar para o paradigma emergente, que evidencia o conhecimento como globalidade e totalidade no universo.

No novo paradigma, as disciplinas estão imbricadas de tal modo, que permitem relações entre quem ensina e quem aprende, propondo a interdisciplinaridade e partindo de um campo inicial que é a área do saber. Neste diálogo, a razão e a emoção são possibilidades de um novo conhecimento, em que o cotidiano tem sentido em relação ao que a ciência propõe como base de estudo.

O conhecimento, não é determinístico. É central porque é alicerce problematizador da ciência, uma faculdade a ser gerenciada, um processo interativo, que provém de informações a partir do significado existente e faz com que o sujeito aprenda, modifique, interaja e o reconstrua - gestando um novo saber. Para Xavier e Fernandes (2008), o termo “gestão do conhecimento” é proveniente do meio empresarial e é sistematizado para descobrir a melhor maneira de aplicá-lo em busca de resultados sociais e econômicos.

O conhecimento pode, também, ser entendido como uma fonte democrática do saber, sendo existente no ser humano, extensivo à sala de aula tradicional e que, até então, era entendida como o único lugar do saber. Com este princípio, o conhecimento emerge do contexto escolar para outras inserções, a exemplo do ambiente corporativo, visto que, com as demandas de novas tecnologias, a busca pelo conhecimento tem sido uma constante no mundo do trabalho.

As variações de conceitos e definições em torno dos termos “*gestão do conhecimento*”, “*gestão da tecnologia*” e “*gestão da inovação*” refletem, ainda, um tema em plena reflexão. Está em discussão inclusive a possibilidade, ou a impossibilidade, de gerir, administrar e controlar as questões envolvidas nesta grande área. A despeito disso, é fato que no ambiente empresarial altamente competitivo e o dinamismo do mercado estão estabelecidos, e que assim, existe a clara necessidade de considerar o conhecimento como fator preponderante no desenvolvimento e no crescimento dos empreendimentos.

Isto posto, outras questões ganham importância. No âmbito interno as organizações empresariais e educacionais estão as decisões referentes à geração própria ou à “*aquisição*” de conhecimento e tecnologia; à adoção de medidas para compartilhamento e difusão de conhecimento; à manutenção de processos continuados de sistematização de conhecimento e inovação. Quanto ao macro ambiente, as questões que surgem dizem respeito à significância do sistema formal de ensino como diferencial para a competitividade; à influência do sistema normativo e regulatório e à estabilidade dos ambientes políticos, mercadológico e financeiro.

Há mais de uma década Porter afirma que a integração econômica e tecnológica entre países e seus agentes é crescente e que isto coloca a inovação como variável destacada da competitividade. Desta forma, a inovação sistêmica depende dos processos de aprendizagem tanto quanto depende de disponibilidade de recursos. O conhecimento, a descoberta só acontecem na cabeça das pessoas. Como sistematizar, codificar o conhecimento de maneira a transformá-lo em propriedade, passa a ser o questionamento dos gestores das organizações.

Reiterando que não se quer atrelar ou reduzir conhecimento ao pensamento econômico, existe uma interface entre sistema de ensino e o sistema econômico, assim, as questões internas às organizações

levantadas no parágrafo anterior podem ser traduzidas para *como as organizações aprendem?* Ou ainda, como as pessoas aprendem e transformam este aprendizado em potencial de desenvolvimento e competitividade? É pertinente neste ponto, então, que se faça uma retomada dos conceitos de gestão do conhecimento, da inovação e de aprendizagem organizacional.

Como já contextualizado anteriormente neste texto, ao abordar o contexto da sala de aula, o senso comum interfere e interage com o saber científico. Este embate acontece intensamente, também, dentro da empresa. Considerando que historicamente a empresa valorizou o “saber fazer”, entendendo que “a prática vale mais que a gramática” o dilema do gestor que passa a ser instrutor também se estabelece. É comum, então, verificarmos a substituição do termo professor pelo instrutor ou facilitador, na tentativa de eximir o responsável pela tarefa de conduzir um grupo à aprendizagem das responsabilidades de um professor consciente do que isso significa.

O início desta pequena revisão pode ser pelo conceito de capital intelectual. Peter A. C. Smith (2002) sintetizando várias definições, apresenta: capital intelectual são os recursos não financeiros que permitem gerar respostas às necessidades dos mercados e ajudam a explorá-las. Estes recursos se dividem em três categorias: o capital humano, o capital estrutural e o capital relacional.

O conhecimento pode ser definido como o entendimento teórico e prático desenvolvido em torno de um fenômeno com base em deduções e/ou informações obtidas sobre ele. O conceito de gestão do conhecimento (KM, do inglês *knowledge management*) parte do princípio de que o conhecimento de uma organização está materializado nas pessoas, ou melhor, em suas cabeças. Então, gerenciar o conhecimento é torná-lo disponível para as ações da organização. Torná-lo uma “inteligência empresarial” ou uma capacidade indutora de inovação, já que apenas saber muito sobre determinado tema não proporciona, sozinho, uma vantagem competitiva.

Abordando tecnologia, Mattos & Guimarães (2005, p. 19) afirmam que “tecnologia é uma mercadoria, tanto que ela é produzida, na maior parte das vezes, intencionalmente, tem proprietário, é vendida, trocada, cedida e até mesmo copiada, falsificada, roubada e contrabandeada”.

Os mesmos autores avançam no tema quando abordam a gestão da tecnologia, partindo de uma matriz que separa **uso da tecnologia e criação de tecnologia**, diferenciando os focos de gerenciamento empresarial para as duas situações.

Abordando a aprendizagem organizacional, a gestão empresarial passa por duas vertentes, o que aprender (conteúdo) e como estabelecer um processo (contínuo) de aprendizagem, pois, para estabelecer uma cultura de inovação é necessário, via de regra, uma mudança na forma de agir das pessoas na organização. Numa conclusão reducionista, a aprendizagem nas empresas esta relacionada a uma mudança de atitude no sentido de um agir mais sintonizado com o aprender.

Sem a sofisticação que a área da educação dedica à aprendizagem, nas organizações se diz que ela acontece de maneira formal ou informal. No segundo caso, acontece pela imitação do que é feito, geralmente, ou por iniciativa isolada de experimento e erro, esporadicamente. Já de maneira formal, ela acontece com intencionalidade, quando existe uma proposta consciente para que ela aconteça.

Para Fernandes (2008, p. 138) a aprendizagem organizacional “é uma continuação do processo de aprendizagem individual” pois na empresa é essencialmente coletiva e passa pela “captura dos conhecimentos dos membros da organização”. A autora salienta que

Aprendizagem organizacional é a capacidade de criar novas idéias multiplicada pela capacidade de generalizá-las por toda a empresa. A aprendizagem organizacional corresponde, assim, à forma pela qual as organizações controem, mantêm, melhoram e organizam o conhecimento e a rotina em torno de suas atividades e culturas, a fim de utilizar aptidões e habilidades de sua força de trabalho de modo cada vez mais eficiente (FERNANDES, 2008, p. 138).

Na tentativa de estabelecer uma linha de raciocínio que aproxime o estudo da aprendizagem – campo de estudo da educação, com a competitividade empresarial – campo de estudo da administração – é que se chega a esta reflexão teórica, que trata a abordagem central deste artigo, ou seja, onde e como se aprende e a importância deste aprendizado para as organizações empresariais e educativas.

## **RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM COM A APRENDIZAGEM**

A vida social faz parte das interações humanas e a convivência permite que através de suas relações, o sujeito ensine e aprenda como algo natural e compartilhe seu saber com seus pares.

O indivíduo aprende por herança genética ou por estar consciente de seu inacabamento (FREIRE, 2000), tendo o ser humano a vocação ontológica e a consciência de que sempre pode aprender e, por isso, ser sujeito da história, porque intervém nela com a capacidade de criar e recriá-la. Assim, transformar a realidade, a partir do conhecimento construído, é uma ação contínua que se dá na aprendizagem cotidiana.

Ao buscarmos referências na Antiguidade, passando pela Idade Média, era comum perceber que a aprendizagem ocorria no cotidiano. Xavier e Fernandes (2008, p. 228) salientam que “os escravos ou servos aprendiam no próprio processo de trabalho a cultivar a terra para sua subsistência e para sustentar a classe dos nobres, adquirindo valores, hábitos e conhecimentos nas relações com as gerações mais velhas”. Os nobres tinham aulas particulares e o crescente interesse pela conquista do conhecimento fez com que os jovens se reunissem em determinados locais que se configuraram em uma organização de uma aula escolar. Já as classes não nobres sempre estiveram distantes do saber erudito e longe da escola, tendo que continuar dedicando-se ao trabalho servil.

Evoluindo da sociedade medieval, é possível entender as novas relações constituídas a partir da industrialização urbana. Para Xavier e Fernandes (2008, p. 229), apud Saviani (1996) “o trabalho deixou de ser servil e o trabalhador passou a vender sua força de trabalho, mediante a celebração de um contrato escrito, em substituição aos formalizados pelos costumes”.

Na relação operário-patrão, há demanda por leitura e escrita, já que em outras épocas, isso não era fundamental para o trabalhador. Uma necessidade visível, pois a indústria necessitava de conhecimentos científicos para melhor capacitar os operários.

Assim, no final do Século XIX uma nova realidade começa a ser visualizada: crescimento das fábricas, expansão das escolas, modificação nas relações de trabalho e, também, de aprendizagem. O

sistema educacional preocupou-se com a formação geral, pois, num primeiro momento, não havia como focar a formação profissionalizante, uma vez que esta se dava no próprio cotidiano industrial. Ao observar com um olhar mais crítico, é possível diferenciar o conhecimento de quem pensa em detrimento daquele sujeito que não elabora o conhecimento e, sim, executa.

O período de Revolução Industrial é marcado pela ideia de que o progresso baseia-se na ciência e no capitalismo, sendo por isso, visível em três grandes momentos: o primeiro relacionado à mecânica de produção; após, catalogado à produtividade e o último; buscando gerar novos conhecimentos, o qual está relacionado ao período atual, evidenciado por Drucker (1999) como “pós-moderno ou pós-capitalista”. Para Xavier e Fernandes (2008, p. 231) “o certo é que, no início do século XXI, estamos vivendo um novo momento, repleto de incertezas e de múltiplas oportunidades de aprendizagem e de geração de conhecimento”.

Se direcionarmos nosso foco para o Brasil, nos deparamos com um momento de ruptura mais aguda, pois historicamente a opção foi por uma mão de obra de massa com parca escolaridade, independência e criticidade e, conseqüentemente, barata. Nesse momento são comuns as preocupações dos dirigentes empresariais com o que se define como o “*apagão da mão-de-obra*”.

Dessa forma podemos reiterar que o momento é histórico pois pela primeira vez os dirigentes empresariais entendem o significado da aprendizagem. A falta de uma escola melhor, de um tratamento mais adequado às questões de ensino estão refletindo diretamente na competitividade e não só na produtividade. Vulgarmente “*está doendo no bolso*” e não há nada mais eficaz para orientar a opinião no mundo corporativo.

Também temos que destacar que são evidentes as tentativas de aproximação das áreas de ensino e empresarial. Eventos em conjunto, ações intra e extraescola estão elevando a uma “*escolarização da empresa*”, mesmo que exista uma via compensatória do “*empresariamento da escola*”. Está evidente para os dirigentes empresarias, os danos causados pela falta de relação orgânica com a educação, tanto em níveis elevados como o desenvolvimento de novas tecnologias e produtos como em níveis de produção, em que o analfabetismo funcional também impacta negativamente.

## **CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS EM ESPAÇOS (NÃO)CONVENCIONAIS DA AULA**

Sempre que discorrer sobre a sala de aula, é comum que visualizemos cadeiras, mesas, lugar do professor, quadro, giz e demais aparatos que estão estruturados para que a aula aconteça. Santos (1996) salienta que o espaço é algo dinâmico que reúne a materialidade para que a ação humana aconteça. Porém, é relevante destacar, que outros espaços existam, além deste tradicional lugar, que é tão corriqueiro para as instituições.

Tradicionalmente, a aula era entendida como propriedade das instituições educativas, na qual herdou-se o termo “sala de aula”. Designar esse espaço, também, para laboratório, quadra de esportes, museu, hospital, associação, oficina, indústria, comunidade virtual, cozinha ou outros ambientes convidativos para o aprender, é relevante, porque sempre estará relacionado à figura de um profissional que estará presente para organizar o momento dedicado à aula, neste caso, o professor. “Historicamente, é esse o lugar onde costumamos imaginar que ocorre o fenômeno da aprendizagem nas relações que se estabelecem entre o professor e o aluno”, como expressa Xavier e Fernandes (2008, p. 236).

Embora as salas de aula tradicionais sejam, por vezes, limitadas, é papel do professor, dinamizador do seu espaço, entender que a aula pode ter um significado maior, relacionada a outros ambientes que possam agregar conhecimento.

Xavier e Fernandes (2008) cunham uma pesquisa realizada com professores universitários, de diferentes áreas do conhecimento, a qual mostrou que a aula pode e deve ser alternada com diferentes espaços, o que caracteriza como um não aprendizado do aluno, pelo contrário, oportuniza novas relações e aprendizagens, já que permitem novos desafios relacionados ao cotidiano.

Outro aspecto proeminente é analisar a aula como linear, isto é, o tempo ou o cronômetro que permite a sua temporalidade. Porém, nem sempre o tempo dedicado pelo cronômetro, é o tempo do aprendizado, podendo ou não haver simultaneidade entre o ensinar e o aprender. Isso ocorre porque cada aluno possui características e experiências

pregressas muito próprias, o que faz com que o aprendizado não ocorra com todos ao mesmo tempo.

A relação ensino e espaço são relevantes porque ao compreender a disposição do espaço, é possível entender as relações, os aprendizados e quais são as ferramentas utilizadas para que o aprendizado ocorra. Na geração do conhecimento, a aprendizagem se dá pelas múltiplas oportunidades e o professor necessita estar atento ao que isso significa para seu trabalho.

Drucker (1999), citado por Xavier e Fernandes (2008), considera que o termo “sociedade do conhecimento” está relacionado ao capitalismo, cujo meio se dá para os trabalhadores do conhecimento, designado a executar saberes para usos produtivos. Nesta seara, estão presentes os profissionais que interagem as organizações e que necessitam de formação necessária para tornarem-se “trabalhadores do conhecimento”.

Diante disso, o mercado do trabalho faz com que as instituições adotem estratégias para captação e manutenção e de bons trabalhadores, oferecendo capacitação e estimulando para que tais sujeitos busquem constantemente a qualificação funcional. A essa questão pode ser agregada, além do conhecimento aplicado ao trabalho, a satisfação, a autoestima, a manutenção da empregabilidade e o maior reconhecimento financeiro. Nesta realidade, é possível verificar um grande e fértil espaço não convencional de aula, mas de um conhecimento que se dá na contemporaneidade. Xavier e Fernandes

não basta ter informações, é preciso que as pessoas aprendam a selecioná-las e a transformá-las em conhecimento. A aula é um espaço privilegiado para isso. Daí a expressão ‘construção do conhecimento’, que significa uma tecelagem de informações, na qual não deve haver fendas (incompreensão de algo) e todos os fios estão ali para se unirem a novos fios, ampliando e/ou modificando a tela (2008, p. 232 e 233).

Ao perceber que a realidade é incapaz de absorver os conhecimentos existentes, é preciso compreender um novo espaço de gestão do saber, a exemplo do mundo corporativo que necessita do conhecimento como uma bagagem a ser armazenada para aplicação de um saber científico para o resultado. Um espaço não convencional, mas com originalidade de aprendizagem.

Independente do local que o professor/gestor destina para o aluno aprender, o espaço da aula necessita ser de aprendizagem. É necessário um ambiente pedagógico, que tenha a gestão do professor, configurado com planejamento, problematização, capaz de inquietar o aluno para a busca do conhecimento, além de curiosidade metódica, sistematização e avaliação do aprendido.

Em todos os momentos que se nomenclaturou a aula em espaços não convencionais, é relevante destacar que a postura do professor é acentuada para que ocorra aprendizagem. Isso porque, atualmente, os espaços não convencionais, tratam da aula, em suas variadas dimensões, como uma dinâmica a ser realizada por um sujeito que nem sempre é habilitado para exercer a função de professor. Cabe refletirmos sobre a profissionalização docente e a mão de obra barata que caracteriza espaços de aula como estatísticas de trabalho, mas que nem sempre possibilitam aprendizado aos sujeitos envolvidos.

Certamente, a aula, ampliada para outros espaços de ação, que não seja somente a instituição educacional, faz com que o mercado amplie o campo de trabalho para outros profissionais tornarem-se ideários da prática de ensino. Porém, é necessário refletir sobre a preparação desses profissionais, dado o processo pedagógico que uma aula possui para ser dinamizada com intencionalidade pedagógica e didática, qualidades que denotam de um professor - profissional que domina os saberes teóricos e metodológicos do ato educativo.

As aulas devem ter como base a ação pedagógica, que propõe ao aluno a busca, a pesquisa e a seleção do que é relevante para ele enquanto conhecimento. Uma postura que requer disciplina, autonomia, possibilidade de fazer escolhas, sempre aprendendo e reconstruindo saberes. Uma postura que possibilita ao aluno a gestão de seu próprio conhecimento.

Desse modo, se clarifica a ideia de que o ensino não se atribui mais como monopólio de instituições educacionais. Xavier e Fernandes (2008, p. 234) ressaltam que “a educação passou a permear toda a sociedade, e o conhecimento, em suas diversas formas, é disseminado, criado e recriado em qualquer espaço público, privado, nas organizações não-governamentais e em outras instituições do terceiro setor”.

É recorrente nos processos educativos verificar que a educação se dá na construção do conhecimento, que implica em aprender onde há

espaço, inovação e interação, o que não se dá somente na sala de aula convencional, mas esta, como sendo um lugar em que se discutem os saberes, que por vezes, podem chegar fragmentados. A presença do professor, torna-se fundamental, permite conexões, reflexões e sistematização do conhecimento.

Em suma, o conhecimento deve ser entendido como o “motor” da aula e prática pedagógica, como o desafio de saber ser e conviver, elevando o saber, oportunizando reflexões e pesquisa e mobilizando o interesse dos alunos para aprender como processo.

## **OS SUJEITOS DO CONHECIMENTO E AS MUDANÇAS TECNOLÓGICAS**

Na contemporaneidade, é visível a imagem de que a escola está passando por transformações. Uma renovação que aponta para a sociedade globalizada e em rede, o que faz com que professores e comunidade educativa tenham que buscar novos aportes para gerir o conhecimento.

As novas demandas têm exigido da escola e do professor frequentes dúvidas e novas interpretações sobre o fazer docente relacionado à possibilidade de construir aprendizagens que estejam alicerçadas no ambiente tecnológico. Para Silva

A incorporação de novas tecnologias à escola exige que professor e aluno saibam o que fazer com elas, para que adquiram sentido nas práticas realizadas em aula e possam efetivamente contribuir para que a aprendizagem, isso porque a maioria das tecnologias educativas não garante a atividade do aluno. Assim, o que pode parecer novo, na verdade, representa um retorno ao método tradicional, condenado por inúmeras razões, uma delas a passividade do aluno, tratado como receptor, tabula rasa (2008, p. 35).

Quando se entende que as novas tecnologias necessitam ser incorporadas em sala de aula, é necessário refletir sobre a metodologia a ser utilizada, as ferramentas que estarão construindo aprendizagem e a compreensão que o professor tem das mesmas, a fim de planejar a ação educativa com intencionalidade pedagógica capaz de construir

conhecimento estando relacionado à linguagem do aluno. Isso porque a comunicação dos alunos está muito interligada em redes sociais, que estabelecem relações com o mundo da vida e permitem uma interação constante entre os pares.

A linguagem das tecnologias na educação são desafios de um “como ensinar” no contexto contemporâneo, que imprime a reflexão ao professor para modificar sua prática pedagógica, permitindo uma maior extensão ao seu campo de conhecimento. Os alunos, envolvidos nesta aula, poderão fazer pesquisas, dialogar com colegas e ampliar o tempo de aula, já que as ferramentas tecnológicas permitem que sejam sujeitos, interajam com a aula do professor e não sejam telespectadores de um saber já elaborado por outro.

O professor, enquanto promotor da aprendizagem, pode encontrar nas tecnologias, um elemento motivador para sua aula, articulando novos espaços e tempos da aprendizagem. Isso se dá devido a escola estar organizada em uma dimensão temporal para desenvolver o conhecimento com os alunos. Silva (2008, p. 37) esclarece que “o termo tempo, originário do latim – *tempus* -, movimento constante e irreversível pelo qual o presente se torna passado e o futuro, presente; e o termo espaço – *spatium* -, também originário do latim, significa área ou extensão”.

Nesse sentido, o tempo e o espaço também podem estar relacionados ao aspecto quantitativo e qualitativo. Observando o aspecto quantitativo, representado pelo tempo *cronos* ou tempo profano, está evidenciado ao aspecto cíclico, de duração, de sucessão, presente na ação docente como medida, controle, verificação e classificação ou, então, no período de aula, como salienta Silva (2008).

Já o qualitativo, segundo a autora, é caracterizado pelo tempo *Kairós*, “sagrado e criativo”. Como é um tempo circular, com possibilidade de construção e projeção, está indicado para tudo o que se constrói além do *cronos*. Uma construção que rompe com o tempo, porque os espaços de aprendizagem não se limitam ao que é indicado somente no ambiente de sala de aula e, sim, permite que os alunos continuem construindo conhecimento após término de sua aula, numa perspectiva crítica e inovadora de que o conhecimento se dá em rede, em interlocuções. Assim, o tempo e o espaço têm total relação com as

tecnologias na aprendizagem, porque possibilita ferramentas de trabalho tanto para aluno, como para o professor, numa democracia de saberes que torna ambos, sujeitos da aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pautando as considerações finais neste desafio que nos propomos em olhar para a construção do conhecimento, tendo como apreciação inicial duas áreas distintas, buscamos referencial nos diferentes espaços em que se dá aprendizagem, destacando as instituições educativas e empresariais e toda sua complexidade.

A contextualização teórica que marcou a construção desse texto, foi um exercício reflexivo que nos conduziu para um campo intelectual a partir do que, no cotidiano, de maneira ativa, realizamos. Daí, a sua significação, porque nos permitiu, ainda mais, encontrar momentos para ancorar nossas ações, à luz da teoria, no que tange a aprendizagem nos diferentes espaços.

A articulação do processo de ensino e aprendizagem, presentes no meio educacional ou empresarial, fortalece a discussão dos espaços em que a sociedade moderna entende que há construção de saberes. Tanto nos ambientes físicos, quanto nos virtuais, há espaço de acesso ao conhecimento, embora que quando tratamos desse aspecto no ambiente escolar, fica evidente a necessidade de uma elaboração conceitual e didática, no que tange a concepção de ensino e de aprendizagem.

Outro aspecto que podemos concluir, é a identificação dos espaços (não)convencionais, também como construtores de conhecimento. Cabe, refletirmos, sobre quem são os usuário desse espaço, destacando a presença do professor, como o profissional que encaminha à construção de um conhecimento pautado na compreensão didática e metodológica, e também, os usuários desses ambientes – os alunos, como sujeito lócus da aprendizagem.

Fica claro, nesse sentido, que tratar de ensino e aprendizagem em espaços convencionais ou não de sala de aula, é entender o conhecimento como mobilizador da aula, isso porque ele é a matéria prima que rege a aprendizagem.

Para tal empreendimento, cada vez mais fica evidente a necessidade de referenciar as relações que se estabelecem para que a aprendizagem

ocorra, destacando o profissional que articula a aula e sua preparação para estar à frente de um processo de aprendizagem. O ato de ensinar não ocorre pela simples transmissão de conteúdos, mas por saberes iniciais advindos do educando e da preparação do professor em conduzir esses conhecimentos, gerando novos saberes na responsabilidade do ato de ensinar, porque aprendizagem não se decreta, mas se constrói.

Nesse sentido, é pertinente destacarmos que os espaços não convencionais presentes no ensino em sua relação com a aula, está pautada nos diferentes ambientes em que há aprendizagem, tanto no ambiente escolar, quanto no empresarial.

Na direção da reflexão, socializamos com o leitor os espaços emergentes de aprendizagem através da inserção das tecnologias no cotidiano das organizações, sendo elas uma nova linguagem incorporada no cotidiano. Para isso, é relevante compreender que com a inserção da tecnologia na vida dos sujeitos, os espaços de aprendizagem se tornam maiores, porque estão sendo canais de pesquisa, interação e conexão do que vamos chamar de redes de aprendizagem. Tais redes possibilitam que o aluno construa sua autonomia em busca de conhecimentos que vão além do tempo e do espaço de sala de aula convencional.

Afinal, refletir sobre os espaços (não)convencionais é um caminho para compreendermos a aula como lugar de inovação - sendo ela qual for seu espaço, que seja capaz de permitir ao aluno e ao professor uma construção de conhecimento agregada à experiência de um saber que possibilite conexões e que seja canal para novas pesquisas e inserções, resultando em mudanças qualitativas.

## REFERÊNCIAS

DRUCKER, P. F. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1999.

FERNANDES, C. B. Aprendizagem organizacional como um projeto para alavancar o conhecimento nas orientações. In: ANGELONI, M. (Org.). **Organizações do conhecimento**. 2. ed. SP: Saravia, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JARA, Jaime. Notas de sala de aula. 2002. Apud Peter A. C. Smith

MATTOS, J. R. L. de; GUIMARAES, L. dos S. **A gestão da tecnologia e inovação – uma abordagem prática**. SP: Saraiva, 2005.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, E. F. da. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, I. de A. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

XAVIER, O. S.; FERNANDES, R. C. de A. A aula em espaço não-convencionais. In: VEIGA, I. de A. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

## PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – O MOMENTO DA AVALIAÇÃO

Eracilda de Assumpção<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Este estudo mergulha no contexto das políticas públicas de educação, mais especificamente no que se refere aos Planos Municipais de Educação, centrando a análise, especificamente, em relação à avaliação dos referidos planos.

A opção por essa vertente de investigação se processa num momento em que está a se exigir um novo mapa educacional, com maior participação da sociedade, uma vez que a educação é um direito público inalienável e, no Brasil esse direito ainda, não está universalizado.

Gatti (2009) ressalta que o direito de aprender é direito básico de todo cidadão e deve ser acompanhado, com vistas à maior equidade social.

### 1 LINHAS DE HORIZONTE – REVELANDO O CENÁRIO

Marco Pólo descreve uma ponte, pedra sobre pedra.  
Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? Pergunta Kublai Khan.  
A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco Pólo.  
Mas pela envergadura do arco que estas formam.  
Kublai Khan permanece em silêncio refletindo – Depois acrescenta:  
Porque falar de pedras? Só o arco me interessa. Pólo responde:  
Sem pedras o arco não existe (ÍTALO CALVINO).

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Linguística, Letras e Artes da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen. Mestre em Educação - UNISINOS.

Associar nossas ideias à epígrafe de Ítalo Calvino, é importante para que não percamos o foco de nossa pesquisa e não façamos considerações que fujam da tessitura do nosso trabalho.

A Lei nº 10.172 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com base no Plano Nacional de Educação, elaborem seus respectivos planos decenais (DIDONET, 2000).

É importante ressaltar que, em março de 1990, foi realizada a Conferência Mundial de Educação sobre Educação para Todos, em Jontiem, Tailândia, patrocinada pela UNESCO e várias entidades internacionais, com o objetivo de erradicar o analfabetismo e universalizar a educação obrigatória. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para Satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem, foram aprovados, pelos delegados dos países participantes, pelos organismos intergovernamentais e as ONGS presentes e constituem documentos de compromisso dos países.

Nesses documentos, a proposta é que os países façam seus planos decenais, sugerindo-se dividir as metas em duas etapas, com avaliações intermediárias.

Entre 1993 e 1994, o Ministério de Educação e Cultura - MEC coordenou a elaboração do Plano Nacional de Educação para Todos, num processo amplo em todo o território nacional e contou com a participação e envolvimento dos governos municipais, estaduais e federal e entidades da sociedade civil. O Plano foi aprovado no final do governo, do então presidente da república Itamar Franco e esquecido pelo governo que o sucedeu.

Em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, que insiste no Plano Nacional de Educação, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com duração de dez anos, para reger a década da Educação:

A União no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial para Todos (BRASIL, 2004, Art. 87, 1º).

Após várias reuniões e discussões com segmentos da sociedade civil e educativa, no ano de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, realizando um desejo histórico dos educadores.

Não é nosso objetivo fazer análise do Plano Nacional, apenas o referendamos, uma vez que o mesmo recomenda a elaboração dos Planos Municipais de Educação.

Em 2006 acompanhamos a elaboração de Planos Municipais de Educação- PME, na região de abrangência da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – campus de Frederico Westphalen. A referida pesquisa compôs a dissertação de Mestrado, realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Assim como o Plano Nacional apontava um período de 4 anos para realizar a avaliação das diretrizes e metas do referido plano, os municípios também definiram prazo idêntico para sua avaliação.

## **2 UM RETORNO NECESSÁRIO NO LÓCUS DA PESQUISA**

Através de questionários e visitas a alguns municípios que haviam organizado seus PME entre 2006 e 2007, nos inserimos novamente no contexto da pesquisa que havíamos realizado, nesse momento, para conhecermos o processo de avaliação dos mesmos.

É importante ressaltar que dos vinte e seis municípios visitados e/ou que responderam o questionário em torno de quinze por cento haviam realizado a avaliação. Os demais justificaram a não realização pelo acúmulo de trabalho, o atendimento a outros programas do governo como o PAR – Programa de Ações Articuladas, o PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola, entre outros e a troca dos governos municipais.

Sendo a avaliação o espaço de análise e de replanejamento nos chama atenção o descaso com essa ação, uma vez que todo e qualquer planejamento traz em si a necessidade de revisões periódicas.

Avalia-se para diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizar, interferindo e redefinindo os rumos e caminhos a serem percorridos. Assim, a avaliação perpassa os diferentes níveis de planejamento, subsidia ações no âmbito da sala de aula, da escola, do sistema de ensino, no qual se insere as políticas de educação (ASSUMPÇÃO, 2010).

Constatamos que os municípios que realizaram a avaliação, centraram-se em registrar as ações desenvolvidas. Não houve o replanejamento e nem mesmo a participação da sociedade civil e educativa no momento da avaliação. A mesma aconteceu em nível de Secretaria Municipal de Educação, não havendo retorno para a sociedade e nem mesmo para o poder legislativo que aprovou o PME.

É pertinente ressaltar que a avaliação não tem valor em si, mas adquire sentido quando inserida em uma política educacional mais ampla e quando articulada com ações adequadas. Não são as avaliações que solucionam os problemas, elas são sinalizadoras, podem balizar projetos de superação das condições de ensino, sejam eles de estados ou municípios. Sinalizadores esses que não são suficientemente explorados e utilizados para o desenvolvimento de processos educacionais que favoreçam uma educação de qualidade.

Monlevade (2002) ressalta que educação, como processo, é inerente à sociedade. Mas educação não é só processo. Educação é intencionalidade, é vontade de avançar, de superar problemas, de priorizar valores, sobre valores, de mudar pessoas, grupos, comunidade. Portanto, educação é um projeto. E, como projeto social, é um projeto político.

Sem se estabelecer que tipo de cidadão se queira formar e que tipo de sociedade se quer construir, não existe educação formal, não existe currículo, projeto pedagógico na escola, não existe plano de educação no Município, no Estado, na Nação.

Um Plano com a complexidade e importância do Plano Municipal de Educação, objeto de nosso estudo, tem que não só prever mecanismos de acompanhamento e avaliação que lhe deem segurança no prosseguimento das ações ao longo do tempo e nas diversas circunstâncias em que se desenvolverá. Uma constante avaliação de percurso é imprescindível uma vez que a sociedade, não é estanque, está em constante movimento, apresenta recuos e avanços e a educação é peça fundamental da sociedade.

Paro (2007) aponta uma questão que merece destaque, ou seja, a de que quando se atenta para a importância social e para os enormes contingentes populacionais que as políticas públicas educacionais envolvem torna-se preocupante a ausência de um parâmetro de qualidade. Uma vez que a qualidade que se deseja buscar em educação

tem a ver com os objetivos que se pretende alcançar. Quando não existe clareza entre o que se quer alcançar e os meios a serem utilizados para tal fim, estar-se-á empenhando na realização de fins errôneos ou não inteiramente de acordo com o que se pretende.

A educação entendida como dimensão histórica do homem é condição imprescindível, embora não suficiente, para que o mesmo construa sua própria humanidade social. Nesse sentido é justo que a escola deva pautar-se pela realização de objetivos na dimensão individual e social (PARO, 2007).

É precisamente no campo da educação que hoje se trava, talvez, uma das batalhas mais decisivas em torno do significado. Pois estão em jogo, nessa luta, os significados do social, do homem, do político, do econômico, do cultural e, naquilo que nos concerne, do educando. Nessa luta, a educação é um campo de batalha estratégico. Não é apenas um dos significados que está sendo redefinido, é o campo preferencial de diferentes significados (SILVA 2001). Nesse sentido, não é apenas informação. De nada vale a informação se os indivíduos forem inúteis para a sociedade. A educação é mediação para a apropriação histórica da herança cultural a que supostamente têm direito os cidadãos.

O produto da educação – o ser humano educado – não se deixa captar por mecanismos convencionais de aferição de qualidade. O produto deve ser resultado de um bom processo.

Melchior (2003) ressalta que a qualificação da educação fica evidente quando transformações eficazes acontecem na sala de aula e não apenas no papel, através de políticas educacionais, leis e projetos, pois são os professores e os gestores dos sistemas educativos que implementam os projetos de mudança.

Os esforços em relação à questão da qualidade da educação, referindo-se ao ensino oferecido, têm sido desiguais, com efeito diferenciado no contexto das políticas públicas de educação. Políticas amplas têm, em geral, pouca sustentação e continuidade. Em relação às políticas locais, nem sempre tem colocado como meta a aprendizagem dos alunos, embora o Plano Municipal de Educação, aponte em seu contexto as diretrizes e metas que o município almeja. Ressaltando que a notoriedade do plano dar-se-á pela participação da sociedade civil e educativa, que juntos apontarão os rumos da educação para o seu município.

É importante destacar que 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 e interagir em meio a diversidade.

O eixo articulatório, presente nas políticas de participação, deve centrar-se na dimensão social e cidadã, que leva à capacitação política, à construção da identidade da autoestima, tornando possíveis aos indivíduos as oportunidades de inserção social. Freire (1996) aponta 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. Portanto, o desafio que temos enquanto educadores é transpor os limites que nos impedem de caminharmos para uma educação onde o processo se inicia no e com o planejamento, embricado num constante repensar sobre as ações planejadas e os objetivos a serem alcançados.

As culturas cooperativas emergem quando o sistema concede a autonomia necessária aos atores da situação para desenvolverem as soluções locais melhor adaptadas e mais coerentes em relação às suas possibilidades e competências. É por meio “dessa pedagogia das interdependências” que os interessados são levados a mudar de raciocínio diante dos (dis) funcionamentos organizacionais (THURLER, 2001, p. 87).

A avaliação nos Planos Municipais de Educação é o horizonte de visualização do planejado, do realizado e do que ainda precisa ser construído, na busca de uma educação de qualidade e que vise à promoção humana (ASSUMPCÃO, 2010).

A avaliação é um processo que procura não só diagnosticar os avanços e/ ou fracassos numa determinada ação, mas ir ao âmago da questão, buscar novas saídas para novas ações ou para o redimensionamento das ações propostas. Assim, vai interessar menos quantas vezes as pessoas se reúnem, quantas atas foram escritas, e mais a qualidade participativa do grupo, transmitida de modo insubstituível no seu amadurecimento político, na forma de organizar a cidadania, na construção do horizonte histórico em termos de espaço próprio de poder, na democracia de base que se forma, na identidade cultural que se

desenha, na fé grupal em torno do futuro (DEMO, 1991). As representações evoluem graças ao confronto, aos conflitos cognitivos que ele produz e também a uma habilidade crescente diante dos problemas que os processos de mudança podem estabelecer.

O desenvolvimento humano, social, profissional e a eficácia da ação só progridem ao preço de uma sólida cultura de confronto, que permite a cada um suportar a dúvida e a contradição e discutir os estratos mais ocultos da cultura. Muitos projetos, promissores em sua origem, não resistem à corrosão do tempo: a excitação, inicial, a mobilização, o consenso no diagnóstico das necessidades e a identificação coletiva, num sonho mensageiro, dão lugar à dispersão das forças, a um vazio que pode levar ao abandono quando as metas e objetivos traçados não são revistos, quando os sujeitos não são chamados para uma releitura, para a avaliação e o replanejamento. A satisfação pelas metas atingidas impulsiona e motiva os novos desafios evitando o pensamento único ou de pequenos grupos.

É necessário repensarmos a educação em termos de formação humana e, para tal, é importante repensarmos as políticas educacionais a partir de uma visão ampla de educação, buscando uma nova forma de estabelecer relações entre escola, comunidade, sociedade civil, poder público, enfim entre todos os espaços sociais.

Nesse cenário os Planos Municipais de Educação precisam ser vistos como espaços e oportunidades para o exercício democrático da gestão educacional.

A concepção do povo e de sua ação como sujeito político, conforme Arroyo (1997) 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.

Devemos reconhecer que transformar a realidade é um tanto mais complexo do que parece à primeira visada de um olhar ingênuo ou voluntarista. A transformação da realidade exige uma mediação teórica, é preciso um referencial teórico que oriente a intervenção dos sujeitos na prática. Essa mediação teórica deve estar vinculada a uma teoria da atividade humana, que, na pedagogia dialética implica em três campos

distintos e complementares: o querer, o saber e as condições. A reflexão deve considerar a questão do querer dos sujeitos para que uma ação chegue a acontecer, além dos saberes necessários para essa ação. Antes de acontecer na realidade, deve figurar na mente dos gestores e instrumentalizar os sujeitos para que participem da ação conhecendo a importância da mesma (VASCONCELLOS, 1998).

É pertinente referendarmos que a máquina da educação é rígida, inflexível, burocratizada. Nos discursos políticos, a educação é o grande chavão; na prática, é permeada de projetos que nem sempre satisfazem o contexto social. O que se observa é cada governo procurando criar novos caminhos para os descaminhos da educação (ASSUMPÇÃO, 2010).

Segundo Gomes (apud SACRISTÁN, 2000), para conhecer a realidade e seus significados relevantes é preciso submergir no curso real e vivo dos acontecimentos e conhecer as diversas interpretações feitas pelos diferentes componentes do processo. Dessa forma, as mudanças radicais e necessárias, na educação de cada comunidade, vão acontecer se houver uma avaliação para identificar os pontos fortes e aqueles que precisam ser alterados. E, a partir do conhecimento da realidade, todos os envolvidos pensem, analisem e decidam as metas e estratégias a serem desenvolvidas, pois, só assim, os atores do processo vão sentir o compromisso com a implementação das mesmas. Não adianta os governos ou a administração quererem mudar. Até podem impor leis, decretos e diretrizes, mas estes não vão atingir o centro da questão, se quem irá implementá-las não estiver de acordo, conscientes da necessidade de mudanças ou não souberem o que fazer e como fazer para que as mudanças aconteçam.

### **3 CAMINHOS SINUOSOS DA AVALIAÇÃO**

A avaliação em seu sentido amplo apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. Frequentemente nos deparamos analisando e julgando pessoas, fatos ou situações das quais participamos. Esta avaliação que fazemos de forma assistemática, por vezes inclui uma apreciação sobre adequação, eficácia de ações e experiências, envolvendo sentimentos e podendo ser verbalizada ou não (MELCHIOR, 1988).

No Brasil, a avaliação trilhou o caminho da produção norte-americana, com uma defasagem de mais de uma década e seguindo os caminhos apontados por Tyler, Smith e Hilda Taba que foram os precursores da avaliação da aprendizagem compreendida como uma dimensão do controle do planejamento curricular.

Melchior (1994) ressalta que o modelo mais utilizado e divulgado, inclusive oficialmente, foi o de Stufflebam, cujo enfoque é a tomada de decisão. O primeiro documento de avaliação de currículo divulgado oficialmente pelo Ministério de Educação e Cultura foi o texto de João Batista Araújo e Oliveira & Mariza Rocha e Oliveira, sob o título *A Função da Avaliação Na Tomada de Decisões Educacionais*, preparado em julho de 1973 para o V Encontro de Secretários de Educação e Representantes dos Conselhos de Educação.

As propostas de avaliação numa abordagem qualitativa começaram a ser evidenciadas, nas publicações acadêmicas brasileiras, a partir de 1978.

Saul (1988) aponta o compromisso principal da avaliação, ou seja, o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação.

Assim a avaliação serve como instrumento de diagnóstico de uma determinada situação ou aprendizagem, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a continuação do processo.

A avaliação envolve a etapa de um processo amplo que inicia na sociedade, define o sistema educacional, se institucionaliza na escola e acontece em sala de aula.. Portanto, está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do conhecimento do concreto, do real que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real.

O tema e o interesse da avaliação adquiriram muito mais força a partir do momento em que se tornou, em todo o mundo, mais aguda a crise que tem levado os Governos a investirem cada vez menos na área social, especialmente em educação. Reduzir os investimentos públicos na educação tem sido a orientação básica dos principais organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial.

A avaliação é um instrumento fundamental para todo organismo social que busque desenvolvimento e qualidade. Para as instituições cuja razão

de ser encontra-se na prestação de serviços de qualidade à sociedade, buscando sempre a excelência na produção, sistematização e democratização do saber. O propósito da Avaliação, portanto, deve ser o de conduzir ao aperfeiçoamento constante dos empreendimentos humanos.

Enquanto a avaliação for realizada apenas internamente, ou pensada apenas no contexto da escola, da sala de aula, corre-se o risco de fechar o horizonte valorativo e arriscar-se à miopia da deformação ótica, daquele que só olha algo que está sob seus próprios olhos.

A avaliação não é um fim em si mesmo, é um processo permanente de reflexão e ação, entendido como constante diagnóstico, buscando abranger todos os aspectos que envolvem o aperfeiçoamento da prática sócio-política pedagógica. Faz-se necessário, pontuar que no momento em que nos referimos à avaliação não estamos nos dirigindo a um processo que acontece unicamente em sala de aula, uma vez que até bem pouco tempo as instituições, programas e projetos externos a escola não se preocupavam com a avaliação. No caso dos Planos Municipais de Educação o planejamento parte de um determinado diagnóstico da realidade, só será possível analisarmos essa realidade a partir da confrontação de dados, ou seja, da confrontação do diagnóstico anterior com a realidade que ora se apresenta.

Isso nos faz conceber a política de educação do município centrada no contexto da sociedade, da escola e dos indivíduos que integram o contexto. Portanto, esses são entre outros, espaços que legitimam a cidadania sem ferir a liberdade do outro, sendo parceiros e construtores da educação que queremos.

Trabalhar o resgate de si, o rigor, os limites, o compromisso, a parceria, implica a construção de uma singularidade no sentido da definição de uma marca autêntica e muito peculiar, fiel a si. O ponto de chegada (sempre provisório) desse processo de subjetivação é a singularidade. Não é a individualidade fechada, não é a identidade estanque, não é a cristalização: é a definição de uma prática em prática, é a construção de uma performance que se dá na própria ação. Por consequência, o outro lado da questão é o aparecimento das diferenças. A heterogeneidade contra a homogeneidade. Decorrencia quase óbvia da prática interdisciplinar, a diferenciação e a diversificação são saudáveis e necessárias. São a garantia da sobrevivência aos processos de homogeneização, tão freqüentes ainda hoje. À medida que o

mesmo é rejeitado, aparece o diferente, o outro. A interdisciplinaridade é um movimento de heterogênesse, de resgate e valorização das diferenças produzidas nos processos de subjetivação (VILLELA, 1985, p. 85 apud AZEVEDO, SANTOS, 1996, p. 175).

O autor ao apontar que a diferença e a diversidade são saudáveis, inevitáveis e fundamentais, vem legitimar a importância da fala dos atores sociais, revelando que a participação não depende do grau de cultura ou do nível socioeconômico, mas do conhecimento da realidade em que os mesmos se inserem e a liberdade em poder dizer a sua palavra.

O desenvolvimento humano não se dá mediante um processo de desabrochar de potencialidades, contando apenas com a decisão voluntarista dos sujeitos. Ela vai se constituindo no espaço natural e social, bem como no tempo histórico, num processo contínuo de interação do sujeito com a natureza física e com a sociedade, numa práxis entendida como atividade em que se entrecruzam determinantes objetivos e intencionalidades subjetivas.

É preciso, entretanto, que o pensamento e a ação não fiquem aprisionados, que a cidadania seja o grande viés por onde devem perpassar todas as interrogações acerca das decisões a serem tomadas. Cidadania é a própria humanização dos sujeitos. Nesse sentido, as instituições devem estar atentas e a serviço da comunidade através de uma gestão que envolva os sujeitos e contemple a cultura, a realidade e o mundo vivido da população.

Quando falamos em participação estamos falando numa relação dialógica onde as ideias, os pontos e contrapontos possam ser colocados na mesa de discussão para que o consenso não seja apenas de algumas pessoas, mas do grupo.

Como já nos referimos, todo planejamento é flexível, exige seriedade e em meio a sua execução muitas questões merecem ser revistas para que não se perca o fio propulsor da meada e nesse sentido, a avaliação é o caminho para que o diálogo seja retomado, para que o planejamento participativo seja respeitado. É importante salientar que toda e qualquer avaliação necessita de critérios a serem seguidos, para não fugir do seu real objetivo, ou seja, diagnosticar, replanejar se necessário e/ou incluir novas e pertinentes ações apontadas pelo diagnóstico.

Melchior (2003) ao referir-se a critérios de avaliação ressalta que na prática avaliativa, como forma de pensar o trabalho a ser feito, enquanto ele é feito e depois de feito, não se pretende mais que o critério seja uma norma a ser respeitada de forma rígida, mas uma ferramenta de trabalho, podendo ser melhorada, regulada e que evolui conforme a descoberta das noções que pretende regular.

Se não conhecemos os critérios de avaliação antes de iniciar um projeto ou plano de trabalho, as avaliações de percurso são difíceis, uma vez que os critérios estipulam a escolha de uma estratégia e não o contrário. A integração entre os elementos da ação dá coerência ao processo e garante uma maior compreensão do caminho a ser percorrido e dos resultados a serem obtidos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não temos a pretensão de concluir este trabalho uma vez que após cada releitura, novas ideias surgem. Novos questionamentos tomam conta do nosso pensar, e a vontade de retomar vai se tornando cada vez mais instigante.

A ponte construída, pedra sobre pedra, jamais teria sustentação se não houvesse o arco. Ambos são importantes. Usamos metaforicamente as palavras de Calvino, como já referendamos, no início do nosso trabalho, para não nos distanciarmos do nosso objetivo, ou seja, revelar o descaso que tem havido por parte dos gestores municipais de educação com a questão do planejamento educacional e com a participação da comunidade nesse processo.

Acreditar na possibilidade do outro é deixar transparecer a sua crença numa sociedade melhor, é acreditar no homem como construtor da história. Compreendendo o contexto e dando sentido para o que é compreendido.

A participação entendida como coautoria, partilha de poder, socialização de ideias, busca da superação do planejamento tecnocrático ou das decisões tomadas individualmente é uma dimensão importante na superação da burocratização.

Na pesquisa realizada em relação à avaliação dos Planos Municipais de Educação constatamos que os mesmos foram apenas escritos, em sua maioria, sem a participação de uma representação da sociedade. Estabelecer os rumos da educação não é compromisso apenas dos

gestores da educação, mas da sociedade como um todo. Se hoje as manchetes sobre barbárie nas escolas, falta de interesse dos alunos ou a não participação dos pais na escola, nos atormentam, é hora de começarmos a refletir sobre questões há muito sugeridas por vários estudiosos, ou seja:

- Qual o perfil da escola que temos?
- O que interessa realmente aos nossos jovens e crianças?
- Os pais são chamados a participar do planejamento da escola?
- Os professores, gestores estão preparados para atuar no contexto da sociedade do século XXI?

Essas questões são suficientes para uma ampla reflexão a respeito do poder partilhado, não mais nas mãos de alguns, sejam pessoas, governos ou instituições. Governar, gestar é coordenar o processo de definição conjunta dos rumos sociais e, conjuntamente administrar os meios para seguir a execução do que foi proposto.

Diante da análise feita através dos questionários, das interlocuções, constatamos que a sociedade e os poderes públicos não estão conscientes de sua responsabilidade em relação a uma melhor qualidade do ensino.

É necessário repensar a forma como estão sendo construídos os planejamentos, e ter presente que todo o ato de planejar implica em uma avaliação que dê conta do caminho percorrido.

Precisamos, portanto, estar atentos ao fato de que se desejamos indivíduos críticos, autônomos, participativos e transformadores, as teorias e ações educacionais devem se orientar pelo princípio da refletividade, com sistemas educacionais inseridos na realidade e capazes de influenciá-la, substancialmente numa estrita relação entre projetos e comunidade.

A história se faz na medida em que se faz o possível de hoje e se ousa possibilitar hoje o impossível de hoje. Só na medida em que eu ousa viabilizar hoje o impossível de hoje, eu sou capaz de viabilizá-lo amanhã (Paulo Freire em uma entrevista concedida a AMDUG, em 1997).

## REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Eracilda de. Planejamento e avaliação – uma relação necessária. In: WERLE, Flávia. **Avaliação em larga escala – foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

ARROYO, Miguel. Fracasso escolar, sucesso: o peso da cultura escolar e o ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. **Para além do fracasso escolar**. Campinas Papyrus, 1997.

BRASIL. **Conferência Nacional da Educação Básica**. CONEB. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Apresentação Carlos Roberto Jamil Curi. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1991.

DIDONET, Vidal. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Passos, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. Políticas, ações educacionais e desempenho. In: ARROYO, Miguel G.; ABRAMOWICH, Anete (Orgs). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMES, A. I. Peres. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

MELCHIOR, Maria Celina. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

\_\_\_\_\_. Maria Celina. **Avaliação pedagógica**: função e necessidades. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

MONLEVADE, João A. **Plano Municipal de Educação**. Fazer para Acontecer. Brasília-DF: Idea, 2002.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação do currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Trad. Jeni Wolf. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

SILVA, Janssen Felipe. **Avaliação na perspectiva reguladora – pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Superação da lógica classificatória da avaliação**: do é proibido reprovar ao é preciso garantir aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.

AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs). **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Silina, 1996.



A UNIVERSIDADE COMO O ESPAÇO IDEAL PARA A  
FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra Tiburski Fink<sup>1</sup>

Se as coisas são inatingíveis... Ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A mágica presença das estrelas.  
Mário Quintana

Fazendo-se referência ao poema acima e reescrevendo algumas palavras utilizadas no prefácio da obra: Ao professor, com meu carinho de Rubem Alves, de que mesmo parecendo difíceis e até impossíveis algumas coisas ou sonhos, é preciso querê-los muito, é preciso apaixonar-se por aquilo que se busca, pois toda mudança, toda conquista depende de cada um, é que se apresenta o objetivo deste estudo que visa defender a formação do profissional da educação infantil na universidade, em cursos de nível superior, apontando algumas contribuições da mesma, na busca da tão almejada qualidade e valorização desta fase de escolarização que é tão importante e expressiva na vida do educando.

A defesa de uma formação de nível superior ao profissional da educação infantil, torna-se relevante a partir da importância da sua mediação no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos<sup>2</sup>, e também, devido ao destaque dado à educação infantil

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen. Mestre em educação - UPF.

<sup>2</sup> A educação infantil tem sua faixa etária de atendimento modificada com a implantação do ensino fundamental de 9 anos (Lei Federal nº11.274 de 06 de fevereiro de 2006): creches até 3 anos e pré-escola 4 e 5 anos.

em 1996, com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (título V, capítulo II, seção II, art. 29<sup>3</sup>), que a constitui como um nível integrante e a primeira etapa da educação básica, rompendo assim com o seu caráter assistencialista e abrindo caminho para a conquista de um espaço educativo de qualidade para esta fase que como mencionado anteriormente, é tão expressiva e importante para o desenvolvimento posterior da criança.

Esta nova condição que é dada pela lei à criança, como um sujeito de direitos, requer também pensar no papel do professor como um profissional que precisa estar habilitado e preparado para atender as reais necessidades desta criança e seja capaz de articular o educar e o cuidar, eixos fundamentais e indispensáveis para o desenvolvimento das capacidades das crianças de 0 a 5 anos, evidenciando assim, a importância de uma formação contínua e de qualidade para este profissional que passa a ter uma responsabilidade muito grande, pois não basta mais apenas gostar de crianças e cuidá-las com bom senso, mas sim educá-las de forma criativa, afetiva, responsável e competente, possibilitando o seu desenvolvimento integral, o que é reafirmado por Oliveira:

O importante é proporcionar aos professores de creches e pré-escolas o domínio de conceitos e habilidades necessários para se ter uma atuação junto às crianças, atuação esta que seja promotora da aprendizagem e do desenvolvimento delas no sentido de lhes garantir o direito à infância (2003, p. 08).

Cabe mencionar aqui, que cada momento histórico teve a sua maneira de caracterizar a criança, caracterização essa que foi se modificando ao longo da história e trilhando caminhos significativos para a expansão e valorização da educação infantil no Brasil e no mundo, o que vem motivando e impulsionando as discussões, reflexões e estudos em torno da criança, da infância, bem como de uma pedagogia voltada para as especificidades e particularidades desta faixa etária.

---

<sup>3</sup> Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2004).

Os novos contornos dados por esta expansão à educação infantil quanto à valorização da criança, da sua infância, das práticas realizadas, do seu profissional, do seu espaço, das políticas que envolvem esta área, entre outros aspectos, estão calcados num contexto histórico, social, cultural, político e econômico de muitos desafios, lutas, avanços, retrocessos, indagações, mas também de grandes conquistas. A criança hoje é palco de preocupações e discussões, tem um espaço que é seu, tem um direito instituído e que precisa ser oferecido com qualidade e comprometimento. Isto não significa que a criança, bem como as questões que envolvem a sua infância<sup>4</sup>, sobre a qual não interessa aqui delimitar idades ou etapas, mas considerar que é a fase desta criança, é o seu tempo de conhecer o mundo, as pessoas, de brincar, de se desenvolver, de aprender, de interagir, de começar a construir sua história, não tenha sido abordada em outros tempos, em outras épocas, em outros contextos.

Heywood (2004, p. 23) ao tratar das concepções em torno da criança, contrapõe-se às ideias revolucionárias de Ariès, de que a criança só passou a ser vista ou foi “descoberta” no período moderno, pois segundo este, “a civilização medieval não percebia um período transitório entre a infância e a idade adulta”. Na verdade, a criança não deixou de ser percebida ao longo dos tempos, apenas vista ou tratada de forma diferente conforme os padrões e concepções da época que, com certeza, foram muito diferentes de hoje, que poderão, pelas mudanças e avanços sociais, culturais, históricos e até econômicos se tornarem diferentes no futuro. Esta argumentação contraria as ideias de Ariès, de que antes do período moderno não havia um sentimento ou consciência em torno das particularidades da infância. É importante

---

<sup>4</sup> Nos dicionários da língua portuguesa, infância é considerada como o período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/7/90) criança é a pessoa até os 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre os 12 e os 18 anos. Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa incapacidade de falar. [...] Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KUHLMANN, 1998, p. 16).

ressaltar que o fato de Ariès (1981, p. 99) achar que no período medieval não havia um sentimento de infância, não quer dizer segundo o próprio autor “que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas”, explicando que:

[...] O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 1981, p. 99).

Sendo assim, como mencionado anteriormente, cada momento histórico tem a sua maneira de caracterizar a criança e de tratar as questões que envolvem a sua infância, evidenciando que não existe um conceito, ou uma concepção pronta e acabada, mas sim muitas crianças e muitas infâncias, as quais se constroem e se desenvolvem a partir de suas relações com o meio e fazem parte de um momento histórico que influi diretamente no entendimento de como são e devem ser estas crianças e infâncias, bem como o seu cuidado e a sua educação.

Na idade moderna (finais do século XVIII), a infância começa a escrever novas páginas sobre sua história, passando a existir um certo interesse educativo para a criança pequena, que recebe uma identidade, definida por Frabboni (1998, p. 65) como “a criança filho-aluno(a) ou a infância institucionalizada”. Nesta época a família começa a assumir uma nova posição na sociedade e, ao mesmo tempo, a criança torna-se símbolo das necessidades que precisam ser atendidas. Esta nova posição assumida pela família não permite mais aos pais apenas pôr os filhos no mundo, mas lhe atribui a responsabilidade de orientá-los e prepará-los para a vida. É este preparar para a vida que faz com que a família busque na escola a sua complementaridade.

[...] a valorização da unidade interna da família e dos laços afetivos; a importância crescente do papel feminino na família nuclear; os cuidados e a atenção que à criança devem agora ser dispensados; a privatização generalizada da vida que o modelo social burguês passa a exigir. No entanto, essa nova ordem não se desenvolve de forma

linear. Entrevemos nesse percurso contradições. Ao isolar a criança das relações comunitárias, a família necessita criar novos mecanismos para restabelecer a sua aprendizagem com o meio social. Surge, assim, a instrução obrigatória na nova ideologia, que poderíamos chamar era pedagógica (CABRAL, 1998, p. 152).

Diante deste contexto, torna-se relevante fazer relação desta infância institucionalizada com as instituições de cunho assistencialista, as quais no Brasil, na sua origem, são resultados de diversos interesses. Dentre esses interesses podemos citar interesses políticos, jurídicos, médicos, empresariais, pedagógicos e religiosos, aspectos inerentes à infância, à maternidade, à inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho, questões econômicas alicerçadas na constituição de uma sociedade capitalista em fase de urbanização e industrialização, enfim, uma diversidade de fatos que foram interagindo com os tempos e contextos e evidenciando uma nova concepção: a assistencialista. Aqui também reside a ideia de que a criança é um vir a ser e, portanto, precisa ser cuidada, amparada e preparada para a vida e que até hoje, infelizmente ou felizmente, ainda é priorizada, principalmente para o atendimento de crianças oriundas de classes de baixo poder econômico. Percebe-se, nesse sentido, que o assistencialismo é identificado preconceituosamente como uma proposta educacional para a criança pobre, cuja mãe precisa trabalhar fora e, portanto, precisa de um espaço de “guarda”<sup>5</sup> para seu filho ou sua filha.

Infelizmente, porque se sabe que a criança não necessita apenas de assistência, mas de um cuidado indissociável do caráter educativo, onde ambos possibilitarão a estas crianças, independentemente de sua classe

---

<sup>5</sup> As concepções educacionais vigentes nessas instituições se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação. [...] O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão, não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (KUHLMANN, 1998, p. 182).

social, o direito a uma aprendizagem e desenvolvimento que contemplem as suas reais necessidades, em espaços de qualidade. Felizmente, porque a educação ainda está trilhando seu caminho de mudanças, avanços e conquistas, o que torna o oferecimento desta primeira instituição assistencialista uma necessidade irrevogável para a criança, principalmente a carente, que não possuía e ainda não possui poder aquisitivo para frequentar as instituições privadas. Sendo assim, o assistencialismo torna-se necessário desde que não caia num paternalismo discriminatório, fazendo do espaço da instituição apenas um lugar de guarda, de cuidados físicos e nutricionais, mas um lugar onde a criança possa ser assistida e educada conforme as necessidades dos aspectos que envolvem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, independentemente de sua classe social.

O que é importante ressaltar é a necessidade da superação do preconceito que historicamente foi construído desde a origem das creches e pré-escolas, com o qual se convive ainda hoje, de que a creche tem a função de atender as crianças, dentro de uma perspectiva assistencialista, portanto, ela cuida, e as pré-escolas com função educativa, educam, para que realmente o binômio cuidar e educar se efetive como ação indissociável. A criança pequena, tanto a de 0 a 3 anos da creche, como a de 4 a 5 anos da pré-escola, precisa sim, ser atendida, cuidada, amparada, mas também aliado aos atos de cuidado, precisa estar exposta a atividades que lhe possibilitem interagir com os outros em espaços lúdicos, prazerosos e impulsionadores de sua aprendizagem e, conseqüentemente, de seu desenvolvimento. Assim se desmistificaria o trabalho pedagógico prestado na instituição de educação infantil como um favor prestado, firmando-se realmente como um trabalho que respeite a verdadeira dimensão da criança, o seu tempo e o seu espaço e, principalmente, como um direito já conquistado.

Percorrendo os caminhos que as concepções em torno da infância e da criança foram trilhando ao longo dos tempos, percebe-se que a criança cresceu enquanto estatuto teórico e porque não dizer enquanto estatuto legal. A criança no percurso de sua construção, passou de um adulto em miniatura, para o papel de filho e de aluno, também foi vislumbrada como uma criança natural ou científica, biológica – determinada por estágios do desenvolvimento, inocente, imperfeita,

imatura, tábula rasa, reprodutora de cultura, a criança como condição de futuro, adulto em espera, entre outras concepções a ela atribuídas. Pode-se notar hoje, um movimento ao encontro da criança e com seus modos de ver o mundo, pensar, relacionar-se, desenvolver-se, aprender e fazer, centrando-se numa perspectiva, segundo Guimarães e Leite (2004), “de considerar a criança no presente, buscando compreender a cultura que dá corpo às suas experiências, seus laços sociais, no sentido de promover projetos educativos que levem em conta o seu contexto”. Assim, a imagem da criança passa a ser de um sujeito social, que produz uma linguagem nas redes de interação e trocas sociais das quais faz parte, sinalizando novos olhares, novas formas de pensar e agir sobre ela, novas conquistas para a sua educação, legitimando-se, segundo Frabboni (1998, p. 68) como “uma figura social, como sujeitos de direitos, enquanto sujeito social”.

Diante desta nova criança, é preciso recuperar a sua infância, uma infância que lhe permita vivenciar a fantasia, a alegria, as brincadeiras de criança, o sentimento, a criatividade, a autonomia, muitas descobertas, o convívio com o outro, muitas linguagens, aprendizagens significativas, a sua própria identidade, a sua própria história. Uma infância viva, e como parte da vida, e não como uma preparação para a vida, para que a criança possa ser seu próprio futuro e não o futuro dos adultos que a cercam (MOSS, 2002, p. 240-244).

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 70), “o processo de repensar as crianças e a infância tem ocorrido principalmente na Europa, mais que nos Estados Unidos, com a liderança assumida em muitos aspectos pela Escandinávia”. Faz-se referência às palavras dos autores para salientar que este repensar as crianças e a sua infância, também acontece no Brasil, pois a educação infantil nunca foi tão discutida e palco de tantas preocupações, tanto que a criança ganhou destaque legal enquanto sujeito de direitos, o que torna a responsabilidade para com ela ainda maior, pois agora é preciso fazer com que os seus direitos saiam do papel e se tornem uma realidade concreta. No entanto, perante as muitas formas de conceber a criança e a sua infância, é preciso fazer algumas escolhas, ou seja, ter consciência de que criança é essa e de como é a infância desta criança, para então refletir sobre as práticas realizadas com ela. Os dias de hoje contam a história de uma criança

rica, ativa, interativa, competente, com muitas possibilidades, com espaços conquistados, que vêm ao encontro desta nova forma de encarar a criança e sobre a qual o trabalho pedagógico deve ser direcionado e significado:

Construída sobre a noção de criança como um ator ativo e criativo, como um sujeito e cidadão com potenciais, direitos e responsabilidades, uma criança com quem vale a pena ouvir e dialogar e que tem a coragem de pensar e agir por si mesma... a criança como um ator ativo, um construtor, na construção de seu próprio conhecimento e da cultura de seus companheiros... uma criança com sua própria inclinação e poder para aprender, investigar e desenvolver como ser humano em uma relação ativa com outras pessoas... uma criança que quer ter parte ativa no processo de criação de conhecimento, uma criança que em interação com o mundo ao redor é também ativa na construção, na criação de si mesma, de sua personalidade e de seus talentos. Essa criança é vista como tendo poder sobre seu próprio processo de aprendizagem e tendo o direito de interpretar o mundo (DAHLBERG, 1997 apud MOSS, 2002, p. 243).

O panorama atual é de uma infância com categoria histórica e cultural, pautada nas relações sociais, nas quais a criança emerge com uma identidade muito positiva, como co-construtora desde o início de seu nascimento, da sua cultura, história e identidade, através de processos complexos e inter-relacionados de desenvolvimento e aprendizagem, enfatizando mais uma vez a sua riqueza de potencial, força, poder e competência (MALAGUZZI apud DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 71).

Essas mudanças nas características da criança reconhecem um novo jeito de encarar a infância e intensificam, embora a passos lentos, as conquistas e os avanços em prol da criança que vêm acontecendo de forma significativa, tendo em vista, que sua educação antes da Constituição de 1988 não era prioridade do ensino. Esses avanços também se apresentam de forma crescente com a nova LDB/96, como já mencionado anteriormente, “revelando que a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva as demandas por uma educação institucional de qualidade para crianças de 0 a 6 anos” (WAJSKOP, 2003, p. 15), o que enfatiza a

relevância da discussão proposta neste estudo sobre a formação do profissional da educação infantil.

Acredita-se ser necessário apontar nesta discussão, a questão de que há um grande número de profissionais que atuam na educação infantil, sem formação específica ou que não possuem nem o nível médio de formação, comprometendo assim a qualidade do atendimento às crianças, no que se refere ao cuidar e o educar. Em combate a esta deficiência e em resposta aos debates que indicam a necessidade de uma formação inicial e continuada mais complexa e qualificada para esses profissionais que contemplem as teorias e práticas pertinentes ao trabalho com crianças da faixa etária atendida em creches e pré-escolas, a LDB/96, define em seu texto, no título VI, art. 62, que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”, e para melhorar ainda mais, nas suas disposições transitórias (art. 87, § 4º) institui a Década da Educação, a contar um ano após sua publicação (1996), que até o fim da mesma será exigida a formação em nível superior ou por treinamento em serviço, a todos os níveis de ensino. Estas considerações trazem contribuições significativas para a área da educação infantil, haja vista a complexidade dos conhecimentos e saberes que são necessários para a prática pedagógica do seu profissional, que exerce um papel de mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos.

A partir da promulgação da Constituição em 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, da Diretrizes Curriculares Nacionais em 1999, do Plano Nacional de Educação em 2001 e, ainda, das legislações educacionais em nível estadual e municipal, mudanças vêm sendo introduzidas nas áreas administrativa e pedagógica de creches e pré-escolas. As novas proposições legais enfatizam, dentre vários aspectos: a integração das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos aos sistemas educacionais; a implementação de projetos

pedagógicos que consideram a criança pequena na sua totalidade; a articulação com as famílias e a comunidade local; a formação específica dos profissionais e a integração cuidar/educar nas atividades cotidianas (MACHADO, 2002, p. 9).

A formação da educadora de crianças pequenas é indiscutivelmente um dos principais fatores para a conquista da qualidade na prática pedagógica, no que tange à articulação do cuidar e do educar. Entretanto, apesar desta significativa conquista de valorização à capacitação e formação da educadora, que, de certa forma, com o tempo levaria à conquista de um novo perfil ao profissional de educação infantil, bem como à tão desejada qualidade de atendimento e ensino para crianças de 0 a 5 anos, o ex-ministro da Educação, Cristovam Buarque, acatando a decisão da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação de acabar com a exigência do curso superior para os professores de educação infantil e das primeiras quatro séries do ensino fundamental, lança uma medida provisória, deixando claro que, mesmo depois de 2006, ao contrário do que foi estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96, será permitido o exercício da docência neste nível de ensino aos professores com nível médio na modalidade Normal, inclusive para o ingresso na carreira. Esta medida vem para atender apenas “a realidade do magistério da região Norte e Nordeste do Brasil, as quais não têm conseguido acompanhar as adaptações definidas no artigo 87 das Disposições Transitórias da LDBEN” (EXTRA CLASSE, set. 2003), evidenciando, assim, um retrocesso frente às conquistas mencionadas anteriormente, no que diz respeito à realidade das demais regiões do Brasil.

Depois desta medida provisória, outros ministros de educação vieram e com eles a esperança de que esta questão fosse revista, retomando-se então a conquista pela formação a nível superior para os profissionais da educação infantil. Ficou apenas a esperança e infelizmente, recentemente, em 20 de abril de 2009, surge um projeto de lei que pretende alterar o art. 62 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), dizendo que “a formação para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como

formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 2004).

Avanços para os anos iniciais, mas infelizmente para a educação infantil ficamos na mesma, apenas na esperança e no sonho pela conquista da formação superior para seu profissional no âmbito das políticas públicas.

Ao mesmo tempo em que a decisão da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e o novo Projeto de Lei (E.M. nº 011/2009/MEC) dá forças às instituições que oferecem o ensino a nível médio, na modalidade Normal, o que não deixa de ser positivo, pois o propósito deste estudo não é questionar ou por em dúvida a qualidade da formação que estas instituições oferecem, por outro lado, causa descontentamento e até certo impacto nas instituições que oferecem cursos de nível superior, e, que vinham se estruturando para atender a demanda em busca da formação adequada e oferecer instrução específica e apropriada para a educação infantil. Mas apesar desta medida, defende-se ainda uma formação superior ampla e qualificada para o profissional de educação infantil, considerando a universidade como o espaço ideal para a formação deste profissional, pois é ela o espaço privilegiado da pesquisa, da produção e atualização do conhecimento, podendo assegurar a ele, pressupostos teóricos e práticos que possibilitem cumprir com suas funções na instituição em que trabalha, pois:

[...] o professor de creche ou pré-escola, ou seja, aquele que trabalha diretamente com as crianças, participa da elaboração da proposta pedagógica de sua instituição, desenvolve, com base nela, um plano de trabalho junto às crianças, zela pela aprendizagem e desenvolvimentos delas, ajustando as condições do meio físico e social, responde pela programação estipulada, participa de treinamentos e busca articulação com a família e a comunidade (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

A partir do pressuposto de que as crianças são sujeitos sociais, acredita-se que a criança desenvolve desde pequena suas capacidades a partir de experiências educativas cuidadosamente planejadas e organizadas, num ambiente “psicopedagógico próprio, capaz de estimular o desenvolvimento sensório-motor da criança e as dobras

culturais do seu processo de socialização” (CARNEIRO, 1998, p. 98), suas formas de expressão e de ações, respeitando seus ritmos próprios, suas histórias de vida, suas diferenças socioculturais e suas identidades próprias. Isto tudo vai depender da prática pedagógica deste educador, também como um sujeito social e histórico que, através da sua mediação, vai possibilitar a articulação do educar e do cuidar, aspectos tão importantes para esta fase, possibilitando que as experiências educativas sejam interessantes e significativas para a criança.

Essa associação ou a convicção de que o cuidar e o educar devem acontecer simultaneamente na fase de 0 a 5 anos vem para quebrar com o caráter discriminatório existente, de que a creche cuida e, geralmente é para crianças pobres, e de que a pré-escola educa, e geralmente quem tem acesso a ela são crianças de classe social privilegiada. Na verdade, a lei prevê o direito à educação infantil a todas as crianças e que não há uma separação entre o cuidar e o educar para a creche e a pré-escola, pois de 0 a 5 anos pode-se e deve-se cuidar educando e educar cuidando, o que é extremamente necessário quando se pensa a criança como um sujeito que se desenvolve, constrói conhecimento e a si próprio, na interação com os outros e com o mundo desde o seu nascimento, como já foi mencionado anteriormente. Ignorar todas essas questões seria privar a criança do seu direito de ser cuidada e educada e, ainda, impossibilitar uma aprendizagem mais significativa no futuro, que, segundo a metáfora, “sem essa primeira etapa, o processo educacional seria como um prédio sem fundações, uma ponte sobre colunas que partem do ar” (DIDONET, 2003, p. 06). A educação infantil hoje precisa ser vista como a base, a fundação sólida não só da escolaridade posterior, mas da vida da criança e, desta maneira, precisa ser valorizada e tomada como um investimento educacional necessário e fundamental.

Em busca de uma fundação sólida, ou seja, de um atendimento de qualidade para as crianças da educação infantil, faz-se relevante trazer ao palco das discussões algumas questões que envolvem o cuidar e o educar, eixos indispensáveis na ação pedagógica com crianças pequenas.

Muito se tem falado, discutido e muitos são os estudos em torno do binômio cuidar e educar, eixos que são considerados fundamentais para o trabalho nas instituições de educação infantil e que, segundo Tristão (2004, p. 153), a afirmação de que estes dois eixos devem ser

indissociáveis nos serviços educacionais prestados tanto à criança pequena quanto à criança maior<sup>6</sup>, já é um chavão da área da educação infantil e são considerados definidores das práticas pedagógicas com crianças. Muitas dessas discussões e dos estudos ficam em torno da sua importância quando articulados de forma indissociável, e principalmente, segundo a mesma autora, da dicotomia entre as duas ações: a de cuidado e a considerada pedagógica ou educativa e o que é mais grave, a de cuidado é subordinada à educativa, quando estas deveriam acontecer simultaneamente.

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico, esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la (grifo no original) (KUHLMANN, 1999, p. 35 apud COUTINHO 2002, p. 26).

No entanto, Tristão (2004, p. 153) ainda acrescenta que “o binômio cuidar e educar não é visto como uma unidade, na verdade o uso desses dois termos contribuiu para mais uma fragmentação na relação pedagógica com as crianças”. Acredita-se que isto aconteça em alguns momentos, devido à concepção assistencialista e guardiã e em outros à concepção preparatória que ainda é muito presente na área da educação infantil. A educação e o cuidado continuam sendo direitos da família, que precisa que suas crianças sejam protegidas e amparadas enquanto os pais trabalham, e não da criança, que já conquistou o direito de ter uma educação e um cuidado voltado para as suas necessidades, para o seu tempo e para o seu espaço.

Espaço este que, mesmo impulsionando a criança no seu desenvolvimento, pois se sabe que a criança que frequenta a creche e a pré-escola apresenta um diferencial daquela que não frequenta, para as etapas posteriores de sua escolaridade, não deve ser concebido como

---

<sup>6</sup> O termo criança maior, é considerado aqui para a criança de 4 a 5 anos, da fase pré-escolar.

um espaço escolarizante, mas um espaço educativo, e que contemple as dimensões dos cuidados que são necessários para a faixa etária e que, segundo Kramer (2003), citada por Tristão (2004, p. 153), “não é possível educar sem cuidar, enunciando que o cuidado não é uma característica específica da educação infantil, mas constitutivo das relações humanas”.

Falar em articulação, caráter indissociável parece não bastar para entender os termos cuidar e educar, ou seja, para entendê-los é preciso lançar um olhar diferenciado para eles, olhá-los e considerá-los, segundo Weiss (1999, p. 99-100), uma “prática pedagógica, forma de mediação, interação, prática de vida, de preservação e proteção da saúde e ação cidadã”, tornando o espaço da educação infantil, um espaço de encontros, de prazeres, de emoções, de alegrias, de relações, de interação, de aprendizagem, de segurança, “onde as crianças vão desenvolvendo seus potenciais e construindo histórias. [...] Enquanto se cuida, se age pedagogicamente e essas ações se mesclam; muitas vezes até se fundem”. Tristão (2004, p. 159) aponta outra contribuição para esta questão, fazendo referência às palavras de Silva:

O ato de cuidar deixa de ter uma conotação assistencialista e pode adquirir um caráter educativo se for visto como um momento privilegiado de interação entre criança-criança e criança-adulto, ao mesmo tempo em que o ato de educar perde aquele caráter exclusivamente escolar, com ênfase no treinamento para as séries iniciais e com a preocupação exacerbada com o intelecto (1999, p. 42).

Desta maneira, a articulação dos eixos cuidar e educar requer práticas pautadas na interação, tanto dos aspectos que envolvem o desenvolvimento e aprendizagem da criança, como das interações entre os pares envolvidos neste processo: educadora/criança, educadora/família, criança/criança. É importante ressaltar que, quanto menor a criança, mais cuidados ela necessita por parte do adulto, mas isto não quer dizer que conforme vá crescendo deixe de precisar, pois, segundo Leonardo Boff, citado por Tristão (2004, p. 157), “o cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano, de forma que sem o cuidado ele deixa de ser humano”. Maria Malta Campos, no documento “Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil” (1994,

p. 35) citado por Tristão (2004), traz uma abordagem de cuidado que também não se desvincula dos atos educativos com a criança:

[...] que tem sido usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, “cuidar”, todas fazendo parte integrante do que chamamos de “educar”. Uma psicóloga norte-americana, Bettye Caldwell, cunhou a inspirada expressão “educare”, que funde, no inglês, as palavras educar e cuidar.

Retomando-se que todo ato de cuidado requer atos educativos, se reforça mais uma vez a sua finalidade indissociável e a necessidade e o direito, assegurado em lei, que a criança tanto da creche, como da pré-escola, tem de ser cuidada e educada. Mas, para tanto, primeiro as questões legais precisam sair do papel e passar para a esfera do realizável e, também, é preciso que se tenham avanços nas questões administrativas, materiais e, principalmente, nas questões que dizem respeito à valorização do profissional da educação infantil e no investimento com a sua formação, para que ocorram progressos na prática pedagógica, que é a grande articuladora do binômio cuidar e educar.

Os elementos que envolvem o universo infantil são inúmeros e as funções atribuídas acima ao professor de educação infantil, são muitas, o que torna ainda maior sua responsabilidade em atualizar-se e buscar formação de nível superior. Para tanto, reitera-se a contribuição da universidade para esta formação, a qual exige deste profissional além dos saberes do seu fazer docente, uma capacidade crítica e reflexiva perante as inúmeras teorias que se apresentam a ele, sendo capaz de eleger aquelas que são mais adequadas para sua prática pedagógica e de dialogar com elas e com seus pares, sobre como a criança aprende e se desenvolve, quais são os fatores que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, que conhecimentos, competências e práticas são necessárias para desenvolver as capacidades da criança em seus aspectos afetivo, físico, psicossocial, cognitivo e linguístico e também quando se fizer necessário, ser capaz de perceber e auxiliar crianças que apresentem dificuldades no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como, ter possibilidades de trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais que possam vir a frequentar a instituição em que trabalha.

Como se pode ver, ser professor de educação infantil não é tarefa fácil e nem menos importante que a dos outros níveis de escolaridade, muito pelo contrário, abrange um universo muito amplo de conhecimentos, habilidades e competências, repleto de desafios e para enfrentá-los é preciso que o professor esteja preparado, qualificado através de uma formação sólida e permanente, voltada à pesquisa, aos saberes do fazer docente, às teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, ao conhecimento técnico-pedagógico e principalmente consciente do seu compromisso de promover o desenvolvimento integral das crianças e lhes “assegurar o direito de brincar, criar, aprender, enfrentando os desafios de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o desafio de pensar as crianças como sujeitos de cultura e história, como sujeitos sociais” (KRAMER, 2003, p. 10).

A prática pedagógica do profissional da educação infantil ainda está em construção e em busca de especificidades e particularidades próprias, ou seja, em busca de uma pedagogia da infância que dê conta do universo infantil e que respeite a especificidade de cada faixa etária.

[...] sendo a pedagogia a ciência da educação (da criança), ela tem de se debruçar sobre sua natureza singular e sobre as características que particularizam a criança, buscando entender como ela se relaciona com o mundo social e físico, como constitui sua identidade de pessoa, como desenvolve a inteligência e a afetividade, como constrói o conhecimento. Somente a partir desse corpo de conhecimento é que ela pode formular princípios e orientações para uma intervenção pedagógica segura e construtiva.

Para isso, a pedagogia da infância utiliza conhecimentos geradores em diferentes campos, entre os quais se destacam a psicologia da infância, da inteligência e da personalidade, a antropologia, a sociologia da infância, bem como a sociologia geral, a biologia, a medicina, as artes, a filosofia, a história, em especial, a história da educação e, ainda mais especificamente, a história da educação infantil. Não faz um amontoado dos conhecimentos delas colhidos nem um armário de gavetas independentes, mas os organiza num corpo de conhecimentos que constitui uma unidade com princípios, objeto (formação da criança, conhecimentos a serem construídos e habilidades serem desenvolvidas) e metodologia próprios. Assim, a pedagogia da infância constitui-se em ramo da ciência da educação,

como mediadora da práxis educacional das crianças do nascimento à entrada no ensino formal obrigatório. Esta é sua identidade pedagógica (DIDONET, 2009, p. 32).

Em busca de uma identidade pedagógica para a educação infantil, as discussões em torno da educação e do cuidado dos pequenos giram em torno da qualidade das ações em prol do pleno desenvolvimento e aprendizagem desta criança, que hoje é um sujeito de direitos. Não se aceita mais a concepção que ainda existe, de que qualquer pessoa pode cuidar de crianças, basta gostar delas, ou a desvalorização e desqualificação desta profissional, que pode ser educadora, auxiliar, atendente, entre outras funções. Não desmerecendo as outras funções, pois todas são de extrema importância para o atendimento da criança pequena, acredita-se que, frente à articulação do cuidar e o educar que permita o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, psicológico, emocional, social e intelectual (cognitivo e lingüístico), e tendo em vista os conhecimentos que envolvem todos esses aspectos, é imprescindível a definição de um perfil profissional para a educadora de creche. Esta educadora que precisa ser valorizada e estar preparada para realizar uma prática pedagógica que realmente efetive os aspectos mencionados acima, assegurando o direito da criança a uma educação de qualidade.

Neste sentido, sobre a desqualificação e desvalorização da educadora de crianças pequenas, Tristão traz algumas contribuições que ajudam a argumentar o que foi comentado acima:

O papel da professora de educação infantil, sob o ponto de vista dos organismos internacionais, é minimizado, tornando-se ela uma profissional praticamente dispensável. Fúlvia Rosemberg (2002) traz algumas determinações do Banco Mundial do ano de 2001 para a área que denominam de Desenvolvimento Infantil, que caracteriza a política deste órgão para a educação das crianças pequenas. No item pessoal são estas as indicações: “as pessoas que provêm atenção às crianças menores podem ser professores, funcionários de creches, mães ou outras mulheres da comunidade, com ou sem treinamento. Algumas recebem salário; outras são consideradas voluntárias e recebem pequenos honorários” (p. 50). [...] Há uma inteira desqualificação das profissionais que trabalham com este nível da

educação básica. Dentro desta perspectiva, qualquer um pode cuidar de crianças, basta ser mulher que já seria biologicamente “destinada” a este fim (2004, p. 39).

Sendo assim, é importante perceber e defender que a profissional que atua diretamente com as funções associadas do cuidar e do educar, com o propósito de contribuir pedagogicamente para que a criança pequena se desenvolva integralmente, através de atividades planejadas, refletidas e adequadas para as reais necessidades da criança, é uma educadora, que, intencionalmente, através da sua mediação, vai propiciar momentos de aprendizagem até na hora dos cuidados, pois é ela que está preparada e estudou para isso e, com certeza, terá um respeito e um comprometimento muito grande com o potencial de desenvolvimento da criança nesta faixa etária, que não pode mais ser tratada como um vir a ser, mas como uma criança que interage, que é ativa, e que é rica em potencial e em competência, concepções trazidas por Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 72) e Zabalza (1998, p. 20). Faz-se referência às palavras de Zabalza na íntegra, pois ele deixa evidente a riqueza e a importância das ações pedagógicas com a criança pequena:

A criança pequena é “competente” no duplo sentido de “situação de entrada” e de “propósitos de saída”: ao entrar na escola já traz consigo vivências e destrezas (competências de diversos tipos e com diferentes níveis de evolução) que a escola aproveitará como alicerces do seu desenvolvimento. Ao deixar a Educação Infantil deve possuir um repertório de experiências e destrezas mais amplo, rico e eficaz, que expresse o trabalho educativo realizado durante os primeiros anos de escolaridade. Não se trata apenas de que a criança seja feliz ou esteja sendo cuidada durante esses anos. Trata-se de fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante anos que são cruciais. Ou seja, de colocar em andamento os seus recursos para enriquecê-los, de percorrer com ele um ciclo de desenvolvimento de capacidades e construção de recursos operacionais que não teria ocorrido (pelo menos nesse nível de perfeição) sem a atenção especializada que é oferecida pela escola infantil (ZABALZA, 1998, p. 20).

Ongari e Molina (2003, p. 26-27) salientam que é preciso esclarecer os significados globais e não apenas escolares para que não haja um entendimento ambíguo da creche, que para as autoras, não é apenas

um espaço de atividades ou de entrevistas com pais nos moldes sanitário / assistencial. A creche, para as autoras, deve ser um espaço em que a educadora deve ter uma função específica, ou seja, função que não é apenas pedagógica (no sentido escolar), mas que consiste em compartilhar com os pais aspectos de cuidado, criação, atendimento, apoio ao crescimento da criança, função esta que, nas entrelinhas, e como elas mesmas definiram na nota de rodapé da sua obra, nada mais é que a articulação do binômio cuidar e educar usado no Brasil. E, ao compartilhar com os pais estas funções, as educadoras o fazem, segundo as mesmas autoras, a partir de concepções, explícitas ou não, de criança, de como ela se desenvolve, do papel do adulto, entre outros fatores que envolvem o crescimento, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena.

Desta maneira, é importante mencionar, mais uma vez, a concepção que se tem hoje de criança, ou espera-se que se tenha, de uma criança em primeiro lugar como um sujeito de direitos, depois como um sujeito que é, e não um vir a ser, com capacidades, potencial, e que é um ser social e histórico que se desenvolve através e na interação com o meio e com os outros. Essa interação pode ser mediada intencionalmente pela educadora para que a criança tenha experiências ricas, prazerosas e gratificantes.

Mas, para tanto, a partir desta concepção, a educadora também deve ser vista e sentir-se como sujeito social e histórico, que, ao interagir com a criança, não provoca mudanças apenas nesta, mas em si mesma, pois a aprendizagem acontece ao longo da vida e os sujeitos estão sempre em constante mudança e transformação, pois, segundo Guimarães Rosa, “o importante e bonito no mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam” (COUTINHO, 2002, p. 21).

Nesta mesma linha de pensamento, Forneiro (1998, p. 249-250) comenta que, se as crianças são consideradas pelas educadoras como as protagonistas da sua aprendizagem e que aprendem a partir da manipulação, experimentação da realidade, descobrindo coisas novas, entendendo que a presença do outro é fundamental para estas descobertas, conseqüentemente a educadora organizará seu espaço e suas atividades de modo que proporcionem a interação entre os pares e

a possibilidade de a criança manipular, experimentar e descobrir. Neste mesmo sentido, Machado (2004, p. 07) acrescenta outras contribuições evidenciando que a prática pedagógica com crianças pequenas não está nas atividades em si, mas na forma como a educadora as realiza e com que objetivos.

A autora comenta também que a prática pedagógica da educadora não deve estar pautada em um modelo de áreas do conhecimento ou disciplinas preestabelecidas, mas a decisão e ações da profissional devem estar pautadas na criança, nas suas necessidades e especificidades e devem promover tanto o bem-estar da criança como sua aprendizagem e desenvolvimento, respeitando sua realidade e cultura, ampliando cada vez mais este universo. Suas colocações vêm ao encontro do binômio cuidar e educar, pois enfatiza que a criança, tanto a de 0 a 3 anos como a de 4 a 5 anos, depende do adulto, neste caso da educadora, que precisa auxiliar a criança naquilo que ela ainda não consegue fazer sozinha, atendê-la quanto a sua segurança, alimentação, higiene e saúde e dar uma atenção especial em momentos peculiares de sua vida. Deve ainda, proporcionar, através de suas atividades, iniciativas para que esta criança possa brincar, movimentar-se em espaços amplos, expressar seus sentimentos e pensamentos, desenvolver sua imaginação, curiosidade, capacidades, conhecimentos sobre a natureza e a cultura e, principalmente, a interação com seus companheiros (2004, p. 08).

Partindo do pressuposto de que as crianças são sujeitos sociais, acredita-se que a criança desenvolve desde pequena suas capacidades a partir de experiências educativas cuidadosamente planejadas e organizadas, num ambiente “psicopedagógico próprio, capaz de estimular o desenvolvimento sensoriomotor da criança e as dobras culturais do seu processo de socialização” (CARNEIRO, 1998, p. 98), suas formas de expressão e de ações, respeitando seus ritmos próprios, suas histórias de vida, suas diferenças socioculturais e suas identidades próprias. Isto tudo vai depender da formação deste profissional, também como um sujeito social e histórico, que através da sua mediação vai possibilitar a articulação do cuidar e do educar, aspectos tão importantes para esta fase, possibilitando que as experiências educativas sejam repletas de sentido e significados para a criança.

O documento que trata da Política Nacional de Educação Infantil (1994) em suas diretrizes pedagógicas aponta para as particularidades

do desenvolvimento da criança na etapa de educação infantil, explicitando a função da educadora em articular o binômio cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação oferecidos pela família, enumerando algumas diretrizes que compreendem a concepção de que a criança é um sujeito ativo, capaz, pertencente a um meio social, com o qual interage, desenvolvendo-se, construindo conhecimentos e sua própria história. As diretrizes que devem ser traduzidas em ações pedagógicas com a criança são as seguintes:

- considerem que a atuação do adulto – incentivando, questionando, propondo e facilitando o processo de interação com os outros – é de vital importância no desenvolvimento e construção do conhecimento pela criança;
- ofereçam oportunidades várias que desafiem o raciocínio e permitam à criança descobrir e elaborar hipóteses, porque é neste embate que ela percebe o sentido e o significado do mundo que a cerca e elabora sua identidade;
- estimulem a consolidação de oportunidades para a transmissão e construção de conhecimentos, o enfrentamento independente de problemas, o uso das várias formas de expressão e de exploração do meio ambiente, físico e social;
- ofereçam oportunidades de fortalecimento da auto-estima e de construção da identidade;
- respeitem e incorporem a diversidade de expressões culturais existentes na sociedade, dando oportunidades à criança de acesso a um universo cultural amplo, rico, estimulante e diversificado;
- levem em conta que o brincar constitui uma forma privilegiada de aprender e que o ambiente lúdico é o mais adequado para envolver criativamente a criança no processo educativo;
- valorizem o trabalho cooperativo, pois ele propicia o encontro de pontos de vista, a possibilidade de divisão de responsabilidades e funções e o desenvolvimento da solidariedade;
- combinem a atuação educativa de grupo às necessidades e ritmos particulares de cada criança (1994, p. 17-18).

A partir das diretrizes apontadas acima, em que a educadora é vista como uma mediadora, alguém que precisa articular muitos saberes e competências frente às múltiplas dimensões do fazer pedagógico, fazem-se necessários conhecimentos teóricos que possibilitem suas ações frente à criança, bem como a reflexão permanente da sua prática

e principalmente um espírito investigativo e crítico, e isto não se dá apenas com a prática diária como educadora, mas com uma formação sólida e de qualidade, que deve ser incentivada e, de preferência, garantida pelos órgãos responsáveis.

Sendo assim, compartilhando das idéias de Machado (1999, p. 94-95), é preciso que as instituições destinadas à formação de educadores da educação infantil ofereçam currículos voltados aos conhecimentos e competências teóricas e práticas em torno do cuidar e educar de crianças, na perspectiva das interações sociais, da aprendizagem e desenvolvimento, configurando ao profissional uma formação ampla. Esta formação é colocada no Plano Nacional de Educação como merecedora de atenção, dada a complexidade e relevância da prática pedagógica como mediadora no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, trazendo em sua redação as seguintes palavras:

A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-se constantemente (2000, p. 41).

Desta maneira, cabe à educadora, além de buscar uma formação qualificada, estar disposta a aprender e renovar-se sempre, pois o tempo passa e com ele as coisas e conhecimentos se modificam numa velocidade incrível e a educadora deve estar sempre aberta às novas exigências de busca de permanente atualização. Rossato (2002, p. 112), nesse sentido, comenta que nos tempos de hoje é exigido do educador uma atualização permanente que lhe possibilite assumir desafios e responsabilidades e fazer uso de métodos educativos inovadores, geradores de pensamento crítico e criativo, definindo assim o professor:

O professor é o que constrói uma visão própria de mundo, que tem a sua palavra sobre o mundo. A partir de uma práxis histórica analisa o presente, reinterpreta o passado e cria alternativas para o futuro. Não somente sabe, mas atua sobre a realidade. O saber sempre o

compromete com o mundo. À medida que descobrimos o mundo, precisamos transformá-lo. Acumular o conhecimento não é saber; o saber deve ser instrumento de emancipação: para ser é preciso saber – um saber competente para construir a vida (2002, p. 91).

Agora, o que tudo isso tem a ver com a educadora de creche? As últimas linhas definem a resposta, pois, se para ser é preciso saber – um saber competente para construir a vida, ser educadora de creche é ter o saber acerca das especificidades e particularidades da aprendizagem e do desenvolvimento da criança pequena, um saber que seja competente, que contemple o direito da criança de ser cuidada e educada, ajudando a construir a sua vida plena de alegrias, descobertas e realizações.

Ainda é possível se dizer que, se o professor tem a palavra sobre o mundo e constrói uma visão própria de mundo, a educadora precisa construir uma visão própria da educação infantil, uma visão que se comprometa com uma educação de qualidade, voltada ao aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e, principalmente, o aprender a ser, que são os quatro pilares da educação do século XXI, trazidos pelo relatório da UNESCO (1998) e que precisam ser construídos e desenvolvidos com as crianças desde pequenas para que cresçam como sujeitos dignos, solidários, competentes e felizes.

A formação profissional é uma caminhada que acontece ao longo de toda vida e envolve comprometimento, crescer, ser, pensar, refletir, sentir e agir, acontecendo, segundo Kramer (2002, p. 127), “em diferentes espaços e tempos”. Para a autora a formação profissional também é um direito e, como já foi visto no início deste item, é determinado em lei, ou seja, é instituída uma formação mínima para a educadora de instituição infantil e é preciso fazer valer estes direitos, para que os direitos da crianças também sejam efetivados, pois “as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas, e aquilo que sobre elas falam seus profissionais são o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar” (2002, p. 128).

Kramer enfatiza a reflexão crítica como eixo norteador da prática pedagógica, tendo a linguagem como possibilitadora dessa “reflexão, interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidade de vozes e conquista da palavra” (2002, p. 129), ressaltando a dimensão cultural tanto da criança como da educadora, os quais

aprendem com a história vivida. Para ela é preciso reconhecer a especificidade da infância para assumir práticas e posturas concretas, com o papel de valorizar os conhecimentos e possibilidades que a criança possui, garantindo a ela a aquisição de novos conhecimentos, bem como o seu bem-estar físico e social. Para que isto ocorra, enfatiza-se mais uma vez, é necessária uma formação contínua e permanente, voltada para o estudo de teorias que contemplem o universo da aprendizagem e desenvolvimento da criança, a reflexão da prática frente a esses conhecimentos e a pesquisa, evidenciando a necessidade de uma formação em nível superior, mesmo que a mínima exigida em lei seja em nível médio.

A partir do exposto acima e da compreensão que a educação infantil, em seu processo educativo, deva oferecer atendimento às necessidades das crianças, na dimensão do cuidar e do educar, respeitando à realidade em que elas estão inseridas, torna-se pertinente ressaltar outras contribuições da universidade, além da sua importante função de formar o profissional da educação infantil e contribuir para o seu crescimento pessoal e profissional nos seus cursos de licenciatura específicos para esta área de atuação. Estas outras contribuições vêm articuladas através dos cursos de extensão, cursos de formação continuada, seminários, congressos, grupos de estudo e de pesquisa, entre outras formas, que oportunizem aos profissionais atuantes na educação infantil, a atualização de seus conhecimentos e o encontro com os profissionais universitários para dialogar e refletir sobre as práticas, as teorias e os fundamentos didáticos e metodológicos, a construção de projetos de pesquisa que viabilizem a melhoria de suas práticas pedagógicas e seus espaços de atuação, bem como, a produção de conhecimentos sistematizados e interdisciplinares acerca do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças de 0 a 5 anos.

Outra possibilidade da universidade é a oferta de cursos de formação de professores a nível médio e o trabalho conjunto com secretarias municipais de educação, oferecendo auxílio e acompanhamento na elaboração de suas propostas, de seus currículos, de seus estágios e práticas de ensino, buscando através de um trabalho coletivo e de parceria responder às novas demandas sociais e culturais da formação da criança de 0 a 5 anos, em instituições de qualidade e com professores de qualidade. Este trabalho coletivo e de parceria mencionado acima,

contribui não só com profissionais atuantes na educação infantil, com cursos de formação auxiliados pela universidade, mas a própria universidade, que ao abrir espaços de reflexão e atualização, estará refletindo e atualizando a sua própria prática e permitindo-se o enriquecimento de seu trabalho e de seus docentes, pois educação é um processo dialético, de trocas, de interação, ao ensinar se aprende e ao aprender se ensina como dizia nosso saudoso Paulo Freire.

Por fim, mesmo parecendo ser ou sendo um tanto utópico defender a formação do professor de educação infantil no espaço universitário frente às implicações sociais, econômicas e políticas existentes num país como o Brasil, de diferenças gritantes de condições entre as pessoas, ainda sim, acredita-se ser possível e ser o ideal para se conquistar de fato um status educacional para a educação infantil e a atenção dos órgãos governamentais responsáveis pelas políticas públicas para a educação infantil, haja vista, seu descaso, desinteresse e pouco investimento nesta área que é tão importante para o sistema educacional como um todo, pois é a sua primeira etapa e dela depende o sucesso de todas as outras.

Encerra-se então esta discussão, compartilhando-se da preocupação da professora da Faculdade de Educação da UFRGS, Carmem Maria Craidy, que ao afirmar que a educação infantil é vista como o “primo pobre que vive das sobras”, ressalta nas suas palavras que:

A minha maior preocupação é a quase total ausência de políticas de educação infantil. Há uma tendência ao retrocesso, com o argumento de que creches e pré-escolas são equipamentos caros quando bem instalados e com bom atendimento. De fato, não são baratos, dada a relação numérica necessária entre adultos e crianças para que haja um bom atendimento e também a exigência de equipamentos adequados. Entretanto, se considerarmos seu efeito a médio e longo prazos, são muito econômicos na medida em que produzem resultados que tornam o sistema de ensino como um todo muito mais produtivo. Todas as pesquisas demonstram que a educação infantil provoca uma grande melhoria no aproveitamento das crianças no ensino fundamental. Como o baixo aproveitamento atual é um dos problemas mais graves e mais caros do ensino, os efeitos positivos da educação infantil podem ser considerados como econômicos para o sistema como um todo. Isso

do ponto de vista estritamente econômico, sem considerar o grande alcance social e educacional da educação infantil, a meu ver indispensável em uma sociedade realmente democrática (2003, p. 24).

Considera-se relevante comentar a afirmação da educadora acima, pois esta evidencia claramente o porquê da escolha da temática desta discussão, que se refere à formação de nível superior do profissional em educação infantil e a relação que se faz com as coisas e sonhos que parecem ser difíceis e impossíveis, mas que ao se acreditar e lutar por eles, deixam de ser sonhos e passam a ser uma realidade necessária e possível de se realizar, como é o caso de uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos e a reconquista da exigência de formação de nível superior para os profissionais que atuam na educação infantil.

Uma educação sem sonhos torna-se pesada e vazia. A construção do homem, como vimos passa pela educação e, portanto, necessariamente, pela utopia. A sociedade do futuro será fruto dos sonhos, dos projetos e das ações dos homens (ROSSATO, 2002, p. 117).

Mas para tanto, a educação infantil precisa ser olhada com vontade política e com a devida importância, pois usando as palavras de Craidy (2003, p. 24), mencionadas anteriormente, pode parecer um investimento oneroso a curto prazo, mas os resultados a longo prazo em termos econômicos, são muito positivos e quanto ao alcance social e educacional, o qual a educadora não se referiu detalhadamente, poderia-se dizer que a educação infantil sendo a base, o pilar de toda uma formação e aprendizagem posterior, se oferecida com qualidade e comprometimento quanto ao que realmente é necessário para que a criança se desenvolva e aprenda como um sujeito ativo, participativo, crítico, humano, solidário e principalmente realizado e feliz, se estará muito próximo da transformação social que tanto se quer e se busca, pois o futuro de uma sociedade justa, democrática e igualitária, são as ações futuras das crianças de hoje, para as quais, a própria lei prevê o direito à educação, e não qualquer educação, uma educação que contemple todos os aspectos de seu desenvolvimento, ou seja, aspectos físicos, biológicos psicológicos, intelectuais, sociais e culturais, e, para tanto, mais uma vez se reitera a certeza de que se precisa de políticas

públicas que possibilitem não só os recursos materiais, mas uma formação de qualidade do profissional da educação infantil, principalmente no que diz respeito ao incentivo à formação superior. Todavia, sabe-se que este é um caminho idealizado e sonhado por muitos, que precisa continuar sendo trilhado com muito cuidado, comprometimento e seriedade para que mais uma vez possa ser conquistado.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Ao professor, com o meu carinho**. Campinas, SP: Verus, 2004.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

CABRAL, Márcia. A criança e o livro: memória em fragmentos. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura crítica-compreensiva: artigo a artigo**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e**

alimentação. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação infantil e as novas definições da legislação. In: \_\_\_\_\_. **Educação infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. Entrevista. De que professor precisamos para a educação infantil? **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., v. 1, n. 2, p. 21-24, ago./Nov. 2003.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. Por que educar significa cuidar? **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., v. 1, n. 1, p. 06-09, abr./jul. 2003.

\_\_\_\_\_. A desinvenção da infância. Existe uma pedagogia da infância? **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., v. 7, n. 21, p. 30-33, nov./dez. 2009.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUIMARÃES, Daniela; LEITE, Maria Isabel. **A Pedagogia dos pequenos**: uma contribuição dos autores italianos. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/GUIMARAE.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2004.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia et al. **Infância e educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

KRAMER, Sonia. Uma pergunta, várias respostas. De que professor precisamos para a educação infantil? **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., v. 1, n. 2, p. 10-13, ago./nov. 2003.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACHADO, Maria Lucia de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 85-98, jul./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Por uma pedagogia da educação infantil. Que currículo para a educação infantil? **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., v. 2, n. 5, p. 06-08, ago./nov. 2004.

MARCHEZAN, Nelson. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Centro de Documentação e Informação / Coordenação de Publicações, 2000.

EXTRA CLASSE. **Ministro homologa decisão do CNE**. Porto Alegre, set. 2003.

MOSS, Peter. Reconceituando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche**: construindo suas identidades. Trad. Fernanda L. Ortale Paschoal Moreira. Revisão técnica Ana Lúcia Goulart de Faria. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Diretrizes para a formação de professores de educação infantil. De que professor precisamos para a educação infantil? **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., v. 1, n. 2, p. 06-09, ago./nov. 2003.

ROSSATO, Ricardo. **Século XXI**: saberes em construção. Passo Fundo: UPF, 2002.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Profissionais da educação infantil**: formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2001.

WAJSKOP, Gisela. Desafios da formação profissional do docente de educação infantil. De que professor precisamos para a educação infantil? **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., v. 1, n. 2, p. 14-17, ago./nov. 2003.

WEISS, Elfy Marfrit Göhring. O cuidado na educação infantil – contribuições da área da saúde. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 99-108, jan./jun. 1999.

ZABALZA, Miguel A. Os desafios que a educação infantil deve enfrentar nos próximos anos. In: \_\_\_\_\_. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OS ALICERCES DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA:  
A CIÊNCIA, O CONHECIMENTO, A PESQUISA E A ÉTICA

Rosane de Fátima Ferrari<sup>1</sup>  
Janimara Rocha<sup>2</sup>  
Luis Henrique Paloski<sup>3</sup>

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estudo sobre a Produção científica na universidade inicia-se explanando sobre ciência conhecida atualmente como conjunto ordenado de conhecimentos alcançados mediante a observação e a experiência.

Na continuidade do estudo, aborda-se o conhecimento definido como noção adquirida pelo estudo ou pela experiência, sendo que neste trabalho será discorrido sobre quatro formas de conhecimento: o conhecimento popular, o conhecimento filosófico, o conhecimento teológico e conhecimento científico.

Depois trabalha-se a pesquisa, que conforme alguns autores como Armando Asti Vera (1989) é indefinível ou ao menos sua definição não é unívoca, entretanto nesse artigo buscaram-se outros autores que preferem definir o termo pesquisa, tais com Pedro Demo (2000), Antônio Carlos Gil (1993) entre outros.

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen. Mestre em Psicopedagogia.

<sup>2</sup> Aluna do Curso de Filosofia da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen. Bolsista de Iniciação Científica PIIC-URI.

<sup>3</sup> Aluna do Curso de Psicologia da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen. Bolsista de Iniciação Científica PIIC-URI.

Após articular sobre a pesquisa, explana-se acerca dos cuidados éticos em relação à pesquisa. A ética é uma ciência importantíssima para a produção científica, definida atualmente como estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana, do ponto de vista do bem e do mal. Por fim, discute-se a ética em pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, com o intuito de explicar sobre esta temática que cada vez mais ganha ênfase e presença nas Universidades.

## 1 O QUE É CIÊNCIA?

Ciência palavra causadora de várias discussões na atualidade, ela é considerada por alguns o caminho, ou até mesmo o “deus” da sociedade contemporânea, entretanto para outros é apenas um ateu cético. Felizmente, esse texto não entrará na discussão acima, pois é muito mais produtivo falar sobre o que já entende-se por ciência neste início do século XXI. Pode-se argumentar que é do conhecimento de todos que a ciência compõe-se de um conjunto de teorias sobre fatos ou aspectos da realidade, expressos por meio de uma linguagem precisa e rigorosa. Entende-se também, que ela tem sua origem na filosofia.

Todavia, antes de articular mais sobre a ciência é fundamental esclarecer outra forma de produção de conhecimento, o “*sensu comum*” que é segundo Köche (2009, p. 23) “[...] a forma mais usual que o homem utiliza para interpretar a si mesmo, o seu mundo e o universo como um todo, produzindo interpretações significativas, isto é, conhecimento [...]”.

O senso comum está situado num âmbito cognitivo muito próximo dos elementos concretos da realidade, o que, certamente, o implica um determinado grau de abstração. Contudo, ele permanece ainda muito preso às representações sensíveis, não conseguindo ultrapassá-las, a fim de atingir um nível maior de elaboração com a criação, ou a assimilação de conceitos cujos significados aprofundem a compreensão da realidade. Esta é a dificuldade cognitiva dos indivíduos que se mantêm ligados à apreensão sensível dos fenômenos, pois isso faz com que conheçam apenas os fatos a partir da sua aparência.

Entretanto para muitas pessoas pouco influenciadas, ou inseridas na ciência, o senso comum ainda é a única forma de conhecimento e

pensamento. Pode-se ter como exemplo os povos nativos da África e por que não os do Brasil, mas o mais intrigante é que não são apenas os povos nativos que creem no senso comum, grande parte da população mundial acredita no conhecimento produzido pelo senso comum. No entanto explorar a discussão acima está além do objetivo desse estudo, pois é óbvio que se deve analisar uma gama muito ampla de fatores, para construir alguma conclusão sobre por que grande parte da população dá credibilidade ao senso comum.

A evolução da ciência aconteceu em conjunto com o desenvolvimento da inteligência humana. Passando do medo do desconhecido ao misticismo (mitos gregos), numa tentativa de explicar os fenômenos através do pensamento mágico, das crenças e das superstições e, finalmente, evoluiu para a busca de respostas através de caminhos que pudessem ser comprovados.

Com base no panorama do desenvolvimento tecnológico em que a sociedade contemporânea se encontra, pode-se referir que a principal função da ciência é o aperfeiçoamento do conhecimento, possibilitando a substituição de conceitos anteriores por novos. A ciência proporciona uma forma de a humanidade buscar uma melhoria contínua na sua qualidade de vida, através da incessante busca de novos conhecimentos sobre o universo e sobre si mesma (SANTOS, 2004).

Entretanto, e infelizmente, a ciência pode estar em função da estrita satisfação de uma necessidade humana individual, ou coletiva, sendo utilizada então como instrumento de controle prático da natureza, em prejuízo de toda a humanidade, como por exemplo: a produção e o uso de armas nucleares, a extrema exploração do petróleo como se observa no Brasil, entre milhares de outros.

Nessa perspectiva Feyerabend argumenta que: “A ciência é uma das muitas formas de pensamento desenvolvidas pelo homem e não necessariamente a melhor” (1978, p. 447).

Para Ferrari apud Jung, “A ciência é todo um conjunto de atitudes e atividades racionais, dirigidas ao sistemático conhecimento com objeto limitado, capaz de ser submetido à verificação” (2004, p. 4).

Dentro dessa linha, Oliveira (1999), explana, que ciência trata-se do estudo, com critérios metodológicos, das relações existentes entre causa e efeitos de um fenômeno qualquer, no qual o estudioso se propõe

a demonstrar a verdade dos fatos e suas aplicações práticas. Trata-se assim, de uma forma de conhecimento sistemático, dos fenômenos da natureza, dos fenômenos sociais, dos fenômenos biológicos, matemáticos, físicos e químicos, para se chegar a um conjunto de conclusões verdadeiras, lógicas, exatas, demonstráveis por meio da pesquisa e dos testes.

De acordo com Oliveira (1999), a Ciência num determinado período da história acabou sendo mitificada, principalmente, a partir do século XVIII, e hoje ela é entendida como sendo qualquer assunto que possa ser estudado pelo homem, pela utilização do *Método Científico* e de outras regras especiais de pensamento. O autor ainda destaca que [...] “a Metodologia estuda os meios ou métodos de investigação do pensamento concreto e do pensamento verdadeiro, e procura estabelecer a diferença entre o que é verdadeiro e o que não é entre o que é real e o que é ficção” (p. 29).

O método científico visa descobrir a realidade dos fatos que, uma vez descobertos, devem guiar o uso do método. Cervo e Bervian (1983, p. 125) destacam que [...] “o método não é apenas um meio de acesso: só a inteligência e a reflexão descobrem o que os fatos realmente são”.

Este método consiste basicamente de um conjunto de procedimentos que têm por finalidade conduzir a pesquisa de forma imparcial, sistemática e criteriosa. O método estabelece uma lógica na elaboração e formatação da pesquisa, permitindo o estabelecimento de uma estratégia de ação.

Dessa forma para algo ser designado ciência de acordo com Bock (2001, p. 18) é necessário ter: “objetivo específico, linguagem rigorosa, método e técnicas específicas, processo cumulativo do conhecimento e objetividade”.

A prática da atividade científica pressupõe a aplicação de métodos objetivos, que devem estar sempre presentes em todos os trabalhos científicos. O uso da objetividade na ciência afasta a possibilidade de polarizações, influências pessoais e prevenções. A objetividade proporciona resultados mais exatos acerca dos experimentos científicos.

Sabendo da importância da ciência para o meio acadêmico, em algumas universidades, organizam-se promoções de seminários, ciclos de palestras e debates sobre ciência, os quais são abertos a todos aqueles

que queiram participar. O pressuposto é o de que as evoluções científicas e tecnológicas só terão sentido se chegarem a todos os homens e não somente às elites dominantes. Graças à globalização, a inserção social da ciência ficou mais fácil e ampla. Entretanto, não se pode dizer que globalização faz milagres, ela ainda depende e muito do capital financeiro das pessoas (LHEFELD, 2007).

Todavia, apesar da ciência nos dias atuais estar tão difundida, ainda grande parte da população não tem condições de acesso a ela. Por esse motivo é interessante ressaltar que a universidade tem papel fundamental na sua produção e difusão não só no meio acadêmico, mas em toda a sociedade.

Sendo que, é necessário para o bom desenvolvimento e credibilidade da ciência, a compreensão sobre o que é conhecimento e as suas especificidades que vão do popular ao científico.

## 2 O QUE É CONHECIMENTO?

O termo conhecer etimologicamente é composto de *cune* – “com” (g) *noscere*, advindo do latim – *cognoscere*, que quer dizer “procurar saber” (LHEFELD, 2007).

Considera-se o ato de conhecer natural e ocorre por meio da observação, da assimilação, de crenças religiosas, pelos sentimentos e motivações num processo dinâmico que se desenvolve de maneira formal e informal. Ao conhecer, desvela-se a realidade e a possibilidade de ação e de controle sobre essa mesma realidade, por isso o conhecimento possui a dimensão política em termos de se ter mais poder sobre tudo o que acontece em volta.

De acordo com Luckesi (apud LEHFELD, 2007, p. 23) “[...] o conhecimento é caracterizado como mecanismo de compreensão e transformação do mundo, como necessidade para ação e como meio de libertação humana”.

O conhecimento se processa de forma dinâmica e não-linear, e os fatos e fenômenos não são esgotados, pois vão além dos dados disponíveis e de diversas possibilidades de leitura e interpretação. Busca, também, horizontes próprios. Trata-se de um “procedimento reconstutivo e político, além de emocional” (LEHFELD, 2007, p. 18).

Desse modo, o conhecimento além de ser um procedimento político, também se constitui em estratégia fundamental do ser humano para fazer sua própria história individual e/ou coletivamente.

Sendo assim, o conhecimento dá ao sujeito autonomia e independência de ação. Há, assim, a formação de significados e ao mesmo tempo prática, fazendo com que haja uma indissociabilidade entre a teoria e a prática, entre ação e reflexão.

Deve-se analisar que no passado a riqueza e força bélica eram consideradas elementos essenciais e fontes de poder, hoje estes cedem lugar para o conhecimento. Quem tem conhecimento tem poder, força, riqueza, controle da natureza e, infelizmente, de outras pessoas.

Pela sua capacidade de ação e reflexão, o homem entra em relação com o mundo e com outros homens num contexto social e histórico determinado. Na medida em que essas relações vão se estabelecendo, ele vai construindo um sistema de representações que lhe possibilita viver e compreender sua existência. Dependendo da forma como estabelece suas relações com a realidade o homem pode apreendê-la de modos diversos, construindo diferentes sistemas de representação. Têm-se assim, múltiplas formas de representar e explicar a realidade, como a científica, filosófica, teológica, popular. Esses vários saberes são modos específicos de conhecer, expressar e intervir na realidade. Assim, nas suas relações sociais, o homem interpreta a si e ao mundo criando significações diversas, e dependendo da forma como as cria, constrói determinado tipo de conhecimento. Chaves (2009), destaca quatro tipos de conhecimentos o popular, o científico, o filosófico e o teológico.

## **2.1 Conhecimento popular**

É o conhecimento que se origina do povo, e resulta da experiência cotidiana passada através das gerações. Surge por meio do senso comum. Exemplos: Colocar a bolsa no chão gera a falta de dinheiro, passar sob escadas dá azar, dentre outras crenças (CHAVES, 2009).

No cotidiano, adquire-se um modo de entender e atuar sobre a realidade. Isso ocorre de forma espontânea. Algumas pessoas, por exemplo, não comem melancia com leite, porque acreditam que faça mal. Algumas cozinheiras acrescentam algumas gotas de vinagre na vasilha de alumínio ao cozinhar ovos. Elas ensinam que assim a vasilha não ficará escura e facilitará a sua higiene.

Há também, os comportamentos sociais que se aprendem desde criança. São os comportamentos aceitáveis dentro do nosso grupo social, como por exemplo, usar talheres para comer, ao invés de comer diretamente com as mãos. Essas informações que passam de geração a geração, costumam ser naturalmente assimiladas e raramente são questionadas. Isso se deve ao fato de que de alguma forma, elas resolvem as questões práticas do cotidiano. É uma maneira que foi encontrada para solucionar os problemas do dia a dia.

Após esse breve relato sobre o conhecimento popular, partiu-se para o conhecimento filosófico.

## **2.2 Conhecimento filosófico**

É o conhecimento que ultrapassa as fronteiras formais da ciência. Objetiva dar sentido aos fenômenos gerais do universo que ultrapassam a experiência. É um conhecimento que gera teorias subjetivas. Exemplo: “Só sei que nada sei” frase de Sócrates, presente em Marilena Chaui (2007, p. 33).

O termo filosofia, oriundo do grego, significa amor ao conhecimento (LEHFELD, 2007).

Esse conhecimento volta-se para a explicação de indagações e hipóteses que não podem ser submetidas à observação e/ou experimentação. Filosofar é buscar o conhecimento e a verdade sobre determinadas questões que não se têm respostas por meio da pesquisa científica. Mesmo com o desenvolvimento técnico científico, existem muitas perguntas que não se obtêm respostas.

Entretanto, na atualidade existem pessoas com atividade intelectual baixa e ineficaz que opinam de acordo Chaui (2007) que a filosofia é uma ciência com a qual e sem a qual o mundo permanece tal qual.

Depois dessa breve explanação sobre o conhecimento filosófico, segue-se o conhecimento teológico.

## **2.3 Conhecimento teológico**

Conhecimento revelado pela fé divina ou crença religiosa. Não pode, por sua origem, ser confirmado ou negado. Depende da formação moral e das crenças de cada indivíduo. Exemplo: A fé é a salvação do homem.

Esse conhecimento busca verdades indiscutíveis, reveladas pelo sobrenatural. Trata-se de um mecanismo integral da cultura humana

relacionada à construção de mitos, ao estímulo ao altruísmo, à cooperação e à solidariedade.

Pedro Demo afirma que,

[...] a previsão feita no início do século XX pelos cientistas sociais de que, com o advento da educação pública e universal e o surgimento da ciência e da tecnologia, a cultura se tornaria secularizada e a religiosidade decairia dramaticamente, foi refutada completamente já que a religiosidade continua a aumentar no fim deste e para dentro do próximo século (2000, p. 61).

Ao término da sucinta articulação sobre o conhecimento teológico, passa-se ao conhecimento científico.

#### **2.4 Conhecimento científico**

Este conhecimento vai além do conhecimento popular, ele envolve as relações de causa e efeito acerca dos fenômenos. Esse conhecimento objetiva formular, mediante linguagem rigorosa e apropriada, teorias que regem os fenômenos. Exemplo: O ouvido humano consegue ouvir frequências entre 20 e 20.000 Hz. Gradativamente, o conhecimento científico toma conta das decisões e ações do homem, a tal ponto que, no fim do segundo e início do terceiro milênio, vivemos na chamada sociedade do conhecimento (KÖCHE, 2009, p. 43).

O conhecimento científico difere das outras formas ou modalidades de conhecimento, pelo uso da observação, da experimentação, da análise crítica e por ser sistemático, metódico e ordenado.

Pode-se afirmar que todo trabalho científico, como o artigo científico necessariamente problematiza uma área do saber, adota procedimentos de pesquisa que possam ser reproduzidos por outro pesquisador e expõe à interlocução da comunidade de pesquisadores.

A universidade deve ser referência para a construção do conhecimento científico acadêmico, por esse ser o conhecimento mais utilizado na comunidade científica e que atualmente é considerado o mais confiável, pelo fato da medição do entendimento e da produção.

Na universidade várias produções acadêmicas são orientadas/trabalhadas, a fim de construir o espírito científico, dentre elas, encontra-se a pesquisa.

### 3 O QUE É PESQUISA?

É um processo sistemático de construção do conhecimento que tem como objetivos principais gerar novos conhecimentos e/ou confirmar, ou substituir algum conhecimento pré-existente. Sendo então que é por meio da pesquisa científica que se produz conhecimento científico e se faz ciência atualmente (CHAVES, 2009).

De acordo com Gil,

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder o problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem, que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (1993, p. 45).

Pesquisa significa diálogo crítico e criativo com a realidade, ela norteia para o caminho correto da aprendizagem, para produção do conhecimento, leva-a emancipação do aprendiz, que elabora o seu projeto, alcançando a autonomia (DEMO, 2000).

As necessidades humanas básicas, percebidas no indivíduo como a “sensação” permanente de insatisfação com o estado atual em que se encontra, são a mola propulsora da atividade humana. Por perceber-se incompleto, o homem sente que precisa fazer algo consigo mesmo. É o encarregado de seu aprimoramento e realização. Terá, portanto que agir para completar-se, terá que pesquisar. Por pesquisa entende-se o exercício intencional da pura atividade intelectual, visando melhorar as condições práticas de existência.

Não se faz pesquisa só em função da leitura ou estudo, mas sim com o propósito de resolver alguma dificuldade. Portanto, o ato do pesquisador deve remeter a um fim. A simples leitura nem sempre representa um ato de aprimoramento. Ler, meramente com o objetivo de concluir um texto não é pesquisa.

Dessa forma, pesquisa é um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se tem informações para solucioná-lo.

## 4 A ÉTICA EM PESQUISA

A palavra ética teve origem na Grécia Antiga, e vem de “*ethos*” que quer dizer “modo de ser”, ou “caráter”, doutrina dos costumes, sendo vista como via de regra de comportamentos e lei de convivência entre os homens. Em geral, ética é a ciência da conduta humana, e existem algumas concepções fundamentais do que seja essa ciência. Inicialmente temos a ética como uma ciência que visa o fim das condutas do homem, prevendo os meios para se atingir os objetivos últimos. Refere-se ao ideal pelo qual o homem deve dirigir sua vida e natureza, sem que estes interfiram na vivência do outro (FABRIZ, 2003).

A ética se ocupa do que é correto ou incorreto no agir humano, estuda os atos ou atitudes, sendo estes conscientes e voluntários, por isso, atos e atitudes morais, que afetam outros indivíduos, grupos, comunidades ou até mesmo a sociedade. Entretanto, além de sua complexidade intrínseca, há hoje um pluralismo ético pela dificuldade de unificar critérios sobre o bem e o mal que se apresentam nem sempre de forma clara o suficiente para serem vistos numa perspectiva verdadeira.

Ética e moral possuem enorme diferença, e para que a moral funcione, ela precisa ser imposta, ao passo que a ética precisa ser apreendida pelo indivíduo vinda do seu interior, sendo sentida e percebida e ainda, “a ética não está acima da moral, mas pode ser concebida em um determinado plano como a esfera que se propõe a refletir sobre as posturas que devem ser compreendidas entre as dimensões da moral e da imoralidade” (FABRIZ, 2003, p. 79). É neste sentido que a ética é, que sugerem maneiras do homem conduzir suas ações enquanto indivíduo em sua particularidade ou como indivíduo inserido na sociedade. Uma vez inserido em sociedade, suas ações devem estar de acordo com a vida social, o que implica ter atitudes éticas com os outros, e acima de tudo, ter o respeito ao ser humano enquanto ser social.

A ética, é uma ciência e também é colaboradora da construção do conhecimento, por isso deve-se levar em consideração a ética em pesquisa envolvendo seres humanos.

### 4.1 Ética em pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil

As formas de conhecimento foram sendo aprimoradas de acordo com o passar do tempo, necessitando de novos parâmetros para sua

idealização, envolvendo variados aspectos da vida na concretização desse avanço, inclusive seres humanos. Segundo a Resolução do Conselho Nacional de saúde 196/96, a pesquisa envolvendo seres humanos é definida como “pesquisa que, individual ou coletivamente, envolva o ser humano, de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou partes dele, incluindo manejo de informações ou materiais” (BRASIL, 2002, p. 84).

A pesquisa na área de Ciências Humanas compreende a interação entre seres humanos ou grupos, proveniente de entrevistas, questionários, ou ainda segundo Demo, a “pesquisa pode significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória” (2000, p. 10). Neste sentido, a pesquisa também faz parte do processo educativo como um todo, além de ser um exercício investigativo, e justifica-se então a necessidade de aprovação ética, a fim de garantir o respeito ao sujeito da pesquisa, inclui a percepção do sujeito pesquisador, no sentido de que este busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e também se reconstituir, se renova pelo questionar da realidade na qual está inserido e, com isso, englobando também a questão ética dos fins e valores da vida humana (DEMO, 2000).

A Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde dispõe da regulamentação sobre pesquisas envolvendo seres humanos em vigor no Brasil. Esta Resolução substitui a antiga Resolução nº. 01/88 que havia sido criada para a regulamentação de pesquisas no âmbito exclusivamente dos aspectos biomédicos. O que diferencia a Res. 196/96 da Res. 01/88 é o caráter de multidisciplinaridade inserido na última edição da mesma.

A Resolução CNS 196/96 deve ser exercitada, porém deve-se ter clareza de que ela não contém características de código, decreto, lei ou estatuto. Ela “é um documento que exige – para compreensão e exercício – a reflexão de natureza ética, e não apenas respeito a valores morais ou de cunho deontológico” (BRASIL, 2006). Porém, as resoluções transformam algumas normas ou valores morais em obrigações não mais de natureza moral, mas de natureza jurídica, sendo que a quebra dessas normas pode implicar em processo jurídico (NAPOLI, 2007).

Segundo Napoli, “as resoluções tem sido pensadas para regular todo tipo de pesquisa, inclusive das ciências humanas” (2007, p. 76).

Mas de acordo com a base documental, desde o período da Segunda Guerra Mundial, subentende-se que as resoluções poderiam ser consideradas somente na avaliação de projetos de pesquisa na área de saúde, o que não deveria ser assim, tendo em vista que em nas outras áreas de conhecimento, como é o caso das Ciências Humanas, também ocorrem abusos com os sujeitos envolvidos, podemos citar como exemplo as pesquisas de mercado via telefone, pesquisas de opinião, etc. Por isso, “há muitos aspectos nas resoluções que deveriam ser bem mais pensados para outras áreas em função da natureza diversa do modo como elas entram em contato com os sujeitos de pesquisa” (NAPOLI, 2007, p. 76). Com isso visando sempre o maior respeito com o sujeito envolvido.

O Sistema Nacional de Ética em Pesquisa, composta pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa é que possui certo controle das pesquisas a serem desenvolvidas no Brasil. Este órgão também analisa e regulamenta a proteção concernente aos sujeitos envolvidos nas pesquisas, a fim de que seja garantida a sua proteção integral evitando que sejam desrespeitados os seus direitos.

Considera-se que toda pesquisa a ser desenvolvida envolve riscos, e a resolução aborda essa questão e ampara-se no Código de Nuremberg e nos demais códigos, leis e normas, a fim de que sejam minimizados os riscos, possibilitando o maior benefício. “A Resolução CNS 196/96 diz apoiar-se no Código de Nuremberg, que afirma que o risco aceitável deve ser limitado pela importância do problema que o pesquisador se propõe a resolver” (PESSINI, 1996 apud NAPOLI, 2007, p. 84). E também, amparada na Declaração de Helsinque (1964), onde “é afirmado que o médico deve interromper qualquer investigação que ultrapasse os benefícios potenciais” (Ibidem).

Dessa forma, todas as pesquisas deveriam ser desenvolvidas somente a partir de avaliação ética, sendo detalhados os procedimentos realizáveis. Mesmo seguida por avaliação criteriosa, não é garantido que a mesma se desenvolverá desta forma, sem envolver o sujeito a nenhum risco possível. Vale lembrar de que se ocorrerem, “os riscos podem ser compensados pelos futuros benefícios para indivíduos ou comunidades, ao procurar evitar os danos, segue-se o princípio da não-maleficência” (NAPOLI, 2007, p. 85).

Segundo Napoli, “o compromisso do pesquisador deve ser com a maximização do bem e a minimização do risco” (2007, p. 85). Lembrando ainda que o sujeito envolvido nas pesquisas não deve servir somente como um meio para que o pesquisador alcance os objetivos aos quais se propôs, mas deve também participar dos benefícios oriundos da pesquisa em que foi sujeito, concretizando assim o princípio da justiça na distribuição dos benefícios.

No que tange às pesquisas em andamento, o pesquisador “é responsável pelo que acontecer com os sujeitos, mas cabe ao Comitê avaliar os riscos para os sujeitos e decidir se eles de fato são justificáveis” (NAPOLI, 2007, p. 85). Se em algum caso ocorrerem danos, os sujeitos devem ser compensados pelos benefícios decorrentes dos resultados obtidos com a pesquisa. Procurando evitar danos, segue o princípio da não-maleficência.

No Brasil, a Resolução CNS 196/96, também prescreve que a pesquisa tenha relevância social ou procure a maximização do bem social (NAPOLI, 2007). Este aspecto presente na Resolução brasileira sobre ética em pesquisas envolvendo seres humanos, remonta às resoluções anteriores, indicando intrinsecamente os princípios da justiça e da equidade também para as pesquisas científicas, principalmente pelas desigualdades sociais existentes. (NAPOLI, 2007). O respeito aos sujeitos é de fundamental importância quando da sua participação em pesquisas para que a estigmatização dos mesmos seja evitada (NAPOLI, 2007).

Os aspectos éticos das pesquisas são precedidos de avaliação pelos Comitês de Ética em Pesquisa, que possuem caráter consultivo e educativo. Os CEP's possuem colegiado interdisciplinar e envolvem profissionais das mais variadas áreas de conhecimento. O papel de um CEP deve ser exercitado dentro dos aspectos apresentados pela Resolução e, além disso, proceder à reflexão ética, analisando caso a caso, exercendo então seu papel com autonomia (BRASIL, 2006).

O fato de documentar a evolução do desenvolvimento das Resoluções Éticas, tanto internacionais, com a Resolução CNS 196/96 do Brasil, serve de reflexão sobre a ética nas pesquisas científicas e, também, de ponto de partida para a tomada de consciência da necessidade de controle ético nas pesquisas que envolvam seres humanos (BRASIL, 2006). Ressalta-se ainda que as “pesquisas sociológicas e antropológicas

também devem passar pelo crivo de comitês de ética em pesquisa [...]” (BRASIL, 2006, p. 142). Vale lembrar também que “a competência científica não é nem nunca foi garantia de competência ética” (BRASIL, 2006, p. 143). Por isso é que há a necessidade de avaliação dos aspectos éticos envolvidos nas pesquisas.

O ideal seria que os pesquisadores, ao projetarem suas pesquisas, levassem em consideração os aspectos éticos relacionados aos sujeitos envolvidos. Mas, historicamente vimos que o desejo de poder político, econômico, militar ou até mesmo o desejo do saber tomasse o lugar do respeito pelo ser humano enquanto sujeito, e isso justifica o papel desempenhado pelos CEP's e das resoluções éticas utilizadas pelos mesmos. Na medida em que aumentam as pesquisas científicas, as questões/preocupações éticas também emergem, e precisam ser revistas em prol do avanço científico éticamente justificável.

#### **4.2 Aspectos éticos a serem considerados**

Visando a evolução e melhoria das formas de conhecimento, bem como da ciência, são elencados alguns aspectos a serem considerados quando forem desenvolvidas pesquisas. E a pesquisa envolvendo os seres humanos traz em si uma série de aspectos éticos importantes a serem considerados quando da realização da mesma. Esses aspectos vêm exatamente resguardar os direitos e a dignidade dos indivíduos envolvidos enquanto sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, como nos apresenta a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, as pesquisas na área de ciências humanas devem atender às exigências éticas e científicas fundamentais, implicando em:

a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes.

b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos (beneficência), comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;

c) garantia de que danos previsíveis serão evitados (não maleficência); e

d) relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis.

e) ser adequada aos princípios científicos que a justifiquem e com possibilidades concretas de responder a incertezas;

f) estar fundamentada na experimentação prévia realizada em laboratórios, animais ou em outros fatos científicos;

g) ser realizada somente quando o conhecimento que se pretende obter não possa ser obtido por outro meio;

h) prevalecer sempre as probabilidades dos benefícios esperados sobre os riscos previsíveis;

i) obedecer a metodologia adequada. Se houver necessidade de distribuição aleatória dos sujeitos da pesquisa em grupos experimentais e de controle, assegurar que, *a priori*, não seja possível estabelecer as vantagens de um procedimento sobre outro através de revisão de literatura, métodos observacionais ou métodos que não envolvam seres humanos;

j) ter plenamente justificada, quando for o caso, a utilização de placebo, em termos de não-maleficência e de necessidade metodológica;

k) contar com o consentimento livre e esclarecido do sujeito da pesquisa e/ou seu representante legal;

l) contar com os recursos humanos e materiais necessários que garantam o bem-estar do sujeito da pesquisa, devendo ainda haver adequação entre a competência do pesquisador e o projeto proposto;

m) prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro;

n) ser desenvolvida preferencialmente em indivíduos com autonomia plena. Indivíduos ou grupos vulneráveis não devem ser sujeitos de pesquisa quando a informação desejada possa ser obtida através de sujeitos com plena autonomia, a menos que a investigação possa trazer benefícios diretos aos vulneráveis.

o) respeitar sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades;

p) garantir que as pesquisas em comunidades, sempre que possível, traduzir-se-ão em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão.

q) garantir o retorno dos benefícios obtidos através das pesquisas para as pessoas e as comunidades onde as mesmas forem realizadas.

r) assegurar aos sujeitos da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;

s) assegurar aos sujeitos da pesquisa as condições de acompanhamento, tratamento ou de orientação, conforme o caso;

t) assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa ou patrocinador do projeto;

u) utilizar o material biológico e os dados obtidos na pesquisa exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo;

v) considerar que as pesquisas em mulheres grávidas devem ser precedidas de pesquisas em mulheres fora do período gestacional, exceto quando a gravidez for o objetivo fundamental da pesquisa;

Neste contexto justifica-se a importância do respeito aos seres humanos envolvidos nas pesquisas, agindo eticamente e com isso evitar possíveis danos que agridem a dignidade e integridade dos sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, conquistar os avanços científicos sendo estes eticamente justificáveis.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após discorrer sobre a ciência, o conhecimento, a pesquisa e a ética, pode-se dizer que o objetivo da produção científica é fazer com que se exercite a capacidade de pensamento e discernimento, voltados para análises de ambientes, dados, situações diversas, que no primeiro momento é imediatista, casual e quase que espontâneo e em um segundo momento, torna-se mais reflexivo, analista e metódico. Para que isso aconteça de forma adequada, se faz necessário exercitar o hábito da leitura e da interpretação de textos e dados, através do exercício da pesquisa.

A pesquisa é a base de todo o processo, pois produz o conhecimento novo e nos habilita para a intervenção na realidade. Compreendeu-se que a pesquisa seria, portanto, a realização concreta de uma verificação planejada e desenvolvida de acordo com as regras consagradas pela metodologia científica. Esta sendo percebida como um conjunto de etapas ordenadamente dispostas que se deve vencer na investigação de um fenômeno. Compreende a escolha do tema, o planejamento da

investigação, o desenvolvimento metodológico, a coleta e a tabulação de dados, a análise dos resultados, a elaboração das conclusões e a divulgação de resultados.

Referente à pesquisa com seres humanos no Brasil e a ética entendeu-se que para o desenvolvimento de pesquisas que sejam eticamente releváveis necessitam de ponderada avaliação de seus aspectos éticos no que diz respeito ao sujeito envolvido. Estes aspectos estão localizados nas resoluções, códigos, normas, estatutos e leis que regulamentam as pesquisas nos campos científico e/ou antropológico. Não se pode deixar a ética de lado quando se trata de desenvolvimento de pesquisas. O sujeito carrega em si sua dignidade e esta precisa ser respeitada integralmente. Para que não ocorram maiores transgressões perante o sujeito envolvido, os projetos de pesquisas devem ser precedidos por judiciosa avaliação de dos aspectos éticos envolvidos.

Em suma, a pesquisa só será considerada positiva se, em prol do desenvolvimento de novos mecanismos de defesa da vida, não vier a agredir a dignidade e integridade do ser humano. Não há evolução de conhecimento e de ciência sem a colaboração da humanidade e, para isso, que seja respeitado o sujeito.

## REFERÊNCIAS

ASTI VERA, Armando. **Metodologia da pesquisa científica**. 8. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1989.

BOCK, Ana Mercedes Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lurdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. **Capacitação para Comitês de Ética em Pesquisa – CEPs**. Ministério da saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia Insumos Estratégicos. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Manual operacional para comitês de ética em pesquisa**. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

- CHAUI, Marilena. **Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- CHAVES, Laura Cristina Peixoto; LEMOS, Maria Genoveva. **Metodologia científica**. Blumenau: Edifurb; Gaspar: SAPIENCE Educacional, 2009.
- DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- FABRIZ, Daurly Cesar. **Bioética e Direitos Fundamentais**. Belo Horizonte: Mandamentos: 2003.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba, PR: Positivo, 2004.
- FEYERABEND, Paul K. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1978.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.
- JUNG, Carlos Fernando. **Metodologia para pesquisa & para o desenvolvimento**: aplicada a novas tecnologias, produtos e processos. Rio de Janeiro: Axcel Books do Brasil, 2004.
- KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- LEHFELD, Neide. **Metodologia e conhecimento científico: horizontes virtuais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- NAPOLI, R. B. Fundamentos éticos e bioéticos das resoluções sobre ética em pesquisa no Brasil. **Ethic@**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 75-97, jul. 2007.
- OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 4. ed. Rio Janeiro: DP&A, 2004.

## POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA RELEITURA DO CONTEXTO ATUAL

Eliane Maria Balcevicz Grotto<sup>1</sup>

### **PALAVRAS INICIAIS**

Nas últimas duas décadas a educação a distância tem sido objeto de estudo tanto no que se refere às políticas públicas quanto às práticas institucionais e pedagógicas. Experiências brasileiras em educação a distância, sejam na educação formal e não-formal em instituições educacionais ou empresárias, públicas ou privadas, já são bastante significativas, principalmente na oferta de cursos de formação de professores.

Resultados do último censo referente ao ensino superior divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – em dezembro de 2007, mostram que, de 2003 a 2006, houve um aumento de 571% em número de cursos a distância e de 315% no número de matrículas. Os dados do censo apontam ainda que, em 2005, os alunos de EaD representavam 2,6% do universo dos estudantes e, em 2006, essa participação passou a ser de 4,4% (INEP, 2007b). Ou seja, no Brasil, em 2007, houve avanços quantitativos e qualitativos excepcionais na EAD, levando mais de dois milhões de brasileiros a utilizarem a EaD (SANCHEZ, 2008).

Tal crescimento está também relacionado ao avanço das tecnologias de informação e comunicação – TIC's, que possibilitaram trazer certas vantagens do ensino presencial para a situação a distância. Por outro

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen. Mestre em Educação - UFSM.

lado, a oferta da educação a distância traz consigo uma grande preocupação quanto à qualidade dos processos educativos.

Na medida em que a EaD começa tornar-se uma modalidade cada vez mais presente nas políticas públicas para o ensino superior e nas instituições que constituem este sistema, sentiu-se necessidade de fazer uma releitura da legislação que normatiza a educação a distância, principalmente no que se refere aos parâmetros de qualidade.

### **NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

A educação a distância é uma prática que já está consolidada no mundo ocidental há quase um século. No Brasil, as iniciativas dessa modalidade de ensino também não são novidades. A partir da década de 1920, registram-se experiências referentes à educação a distância. O que diferencia o Brasil de outros países é que, a educação a distância ficou por muito tempo restrita a iniciativas de educação supletiva ou de formação profissional de nível básico.

Enquanto na segunda metade do século XX, vários países, em todos os continentes, lançaram mão da educação a distância como forma de ampliar a formação de profissionais técnicos e mesmo a formação superior, permaneceu a resistência brasileira. Várias podem ser as explicações para esta resistência. Fatores de ordem cultural (um país de tradição oral), de ordem política (inovações pedagógicas incentivadas pelo governo militar eram vistas como formas de dominação e concretização do imperialismo norte-americano), entre outras. Ainda que seja difícil determinar quais as causas, é evidente que ocorreu um fenômeno de represamento da educação a distância no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) concedeu estatuto de maioria para a Educação a Distância. Garantiu-lhe o incentivo do poder público, espaço amplo de atuação (todos os níveis e modalidades) e tratamento privilegiado no que se refere à utilização de canais de radiodifusão. Os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas seriam dados pela União e pelas demais dimensões (produção, controle, avaliação e autorização), sendo regulamentadas pelos respectivos sistemas de ensino. Com efeito, diz a LDB no Art. 80:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I-custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II-concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III-reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

Seguiu-se à LDB, o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, destinado a regulamentar o Art. 80. Ele conceitua a educação a distância (Art. 1º), fixa diretrizes gerais para a autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, estabelecendo tempo de validade para esses atos regulatórios (Art. 2º, §§ 2º a 6º), distribui competências (Arts. 11 e 12), trata das matrículas, transferências, aproveitamento de estudos, certificados, diplomas, avaliação de rendimento (Arts. 3º a 8º), define penalidades para o não atendimento dos padrões de qualidade e outras irregularidades (Art. 2º, § 6º) e determina a divulgação periódica, pelo Ministério da Educação, da listagem das instituições credenciadas e dos cursos autorizados (Art. 9º).

No essencial, o Decreto estabelece:

(a) Os cursos a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, obedecendo, quando for o caso, às diretrizes curriculares nacionais.

(b) As instituições para oferecerem cursos de EaD que conduzam a certificados de conclusão ou diplomas de EJA, Educação profissional, ensino médio e graduação necessitam de credenciamento especial do MEC.

(c) Os credenciamentos e autorizações terão prazo limitado de cinco anos.

(d) É facultada a transferência e o aproveitamento de créditos dos alunos de cursos presenciais para cursos de EaD e vice-versa.

(e) Os diplomas e certificados de EaD terão validade nacional.

(f) As avaliações com fins de promoção, certificação ou diplomação serão realizadas por meio de exames presenciais, sob a responsabilidade da instituição credenciada.

O Decreto nº 2.494 era extremamente breve (apenas 13 artigos), genérico e claudicante quanto ao seu objeto, tanto é assim que remetia para posteriores regulamentos a oferta de programas de mestrado e doutorado (Art. 2º, § 1º), a regulamentação do credenciamento de instituições e de autorização e reconhecimento de cursos de educação profissional e de graduação (Art. 2º, § 2º) e os procedimentos, critérios e indicadores da avaliação (Art. 2º, § 5º). Em 27 de abril de 1998, foi publicado o Decreto nº 2.561, corrigindo o disposto nos Arts. 11 e 12 do Decreto anterior. Trata fundamentalmente da competência dos sistemas estaduais e municipais. No Decreto de fevereiro, esses sistemas podiam regular a oferta de EaD destinada ao ensino fundamental de Jovens e Adultos e ao Ensino Médio. O Decreto de abril amplia essa competência acrescentando o ensino profissional de nível técnico.

No dia 19 de dezembro de 2005, o presidente da República assinou o Decreto nº 5.622, publicado no Diário Oficial da União, em 20 de dezembro, complementado, posteriormente, pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Esses decretos tornam a regulamentar o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 ou Lei Darcy Ribeiro), desta vez, de forma muito mais concreta e detalhada, e revogam os dois decretos mencionados acima, não sem incorporá-los quase integralmente. Os documentos estabelecem normas para a educação a distância e tratam, principalmente, do credenciamento de instituições e autorização e reconhecimento de cursos destinados a essa modalidade de educação.

Os principais aspectos da nova regulamentação, que vão além do estabelecido anteriormente, são:

Momentos presenciais obrigatórios ampliam-se, incluindo, além das avaliações, os estágios obrigatórios, a defesa dos trabalhos de conclusão de cursos e atividades de laboratório (nos três casos, quando previsto na legislação ou quando for o caso) e serão realizados na sede da instituição ou nos pólos, estes também credenciados mediante avaliação.

A EaD, quando se refere à educação básica, pode ser praticada apenas como complementação de estudos ou em situações emergenciais (essas situações estão definidas nos documentos em análise).

A duração dos cursos a distância é a mesma dos cursos presenciais.

Os exames presenciais serão elaborados pela própria instituição credenciada e prevalecerão sobre as outras formas de avaliação.

Todos os acordos de cooperação serão submetidos ao órgão regulador do respectivo sistema de ensino.

Instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência, poderão ser credenciadas para ofertarem cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e de tecnologia.

O sistema federal credenciará também as instituições dos outros sistemas que desejarem ofertar cursos de educação a distância de nível superior e de educação básica, neste caso, quando sua abrangência ultrapassar o âmbito geográfico do respectivo sistema. As autorizações, reconhecimentos e renovação de reconhecimento dos cursos tramitarão apenas no âmbito dos respectivos sistemas de educação.

Lei do Sinaes (nº 10.861/2004) aplica-se integralmente à educação a distância.

As prerrogativas da autonomia das universidades e centros universitários são asseguradas também quando se trata de EaD.

Será dada publicidade, tanto pelos sistemas de ensino, quanto pelas instituições, dos atos regulatórios referentes às IES e seus cursos.

Esses decretos apresentam também, detalhadamente, as exigências para os processos de credenciamento de instituições e polos, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, de identificação de deficiências e irregularidades e suas devidas ações corretivas e punitivas, de formação de consórcios, parcerias, convênios e acordos, entre outros.

No Rio Grande do Sul, o Conselho Estadual de Educação (CEEEd-RS) normatizou a EaD no Sistema de Ensino, por meio da Resolução CEEEd-RS n. 262/01, recentemente reformulada pela Resolução CEEEd-RS 293/07, autorizando algumas instituições a desenvolverem cursos de Educação de Jovens e Adultos na modalidade a distância, e permitindo a criação da EAD na Universidade Estadual do RGS (UERGS), em 2001.

## **REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

O Brasil colocou a educação como uma peça chave para alavancar seu desenvolvimento. A tecnologia tem contribuído para este fim proporcionando meios para a massificação do acesso à educação, o que coloca o foco num tema fundamental, inerente para o sucesso de qualquer iniciativa neste sentido: a qualidade.

Referenciais de Qualidade para EaD circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007. Segundo SEED/MEC, embora seja um documento que não tem força de lei, ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada.

Devem estar integralmente expressos no Projeto Político-Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos: I Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;

II Sistemas de Comunicação;

III Material didático;

IV Avaliação;

V Equipe multidisciplinar;

VI Infraestrutura de apoio;

VII Gestão Acadêmico-Administrativa;

VIII Sustentabilidade financeira.

As políticas públicas asseguram, teoricamente, o mesmo parâmetro de funcionamento para a EaD, quanto para o ensino presencial. Desmistificando assim a ideia de que essa modalidade de ensino não tem as mesmas exigências e rigor na sua implementação e funcionamento em relação ao ensino presencial, pois muitos são os componentes envolvidos numa implantação de EaD, o que foge ao simples colocar de aulas num computador.

Faz-se necessário valer-se de um corpo docente, professores e tutores qualificados, além de uma equipe multidisciplinar, sistemas de

comunicação e interação e de uma equipe técnica para a manutenção dos aparelhos tecnológicos. Somam-se a isso as condições de infraestrutura de apoio, as concepções pedagógicas e metodológicas.

A Educação a Distância deve ser apoiada em uma filosofia de aprendizagem que proporcione ao estudante efetiva interação no processo de ensino-aprendizagem, por meio dos princípios de interação e interatividade.

Para o MEC:

Em primeiro lugar, um curso superior a distância precisa estar ancorado em um sistema de comunicação que permita aos estudantes resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o estudante com docentes, tutores, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo (BRASIL, 2007d, p. 11).

As instituições devem valer-se dos recursos tecnológicos comunicativos, como telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debate pela internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc., promovendo essa interação entre alunos, tutores e professores.

Num curso a distância os recursos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos, e que três categorias, que devem estar em constante qualificação, são essenciais, a saber: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo.

O tutor desempenha papel fundamental na EaD, participando ativamente da prática pedagógica. Sua tutoria, tanto presencial como a distância, deve contribuir para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem e para acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

A tutoria a distância tem como função articular e atender os alunos geograficamente distantes, referenciados a um pólo de apoio presencial. Suas principais atribuições são:

[...] esclarecimento de dúvidas através de fórum de discussão, pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. [...] promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio

e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participarem dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem junto com os docentes. (BRASIL, 2007d, p. 21).

Já o tutor presencial é aquele que atende os estudantes nos polos descentralizados. Este deve conhecer o projeto pedagógico do curso e os conteúdos específicos sob sua responsabilidade a fim de auxiliar nas atividades grupais ou individuais dos estudantes, fomentando o espírito da pesquisa científica. Deve esclarecer dúvidas sobre o conteúdo e uso das tecnologias, bem como participar e acompanhar os alunos nos momentos presenciais obrigatórios, como avaliações, estágios supervisionados e aulas práticas em laboratórios.

Tanto na tutoria presencial como na tutoria a distância, o domínio dos conteúdos é uma condição essencial para o exercício de suas funções. Em função disso, as instituições devem desenvolver planos de capacitação do seu corpo docente, contemplando três dimensões mínimas, previstas pelo MEC, a saber: capacitação no domínio específico do conteúdo; capacitação em mídias de comunicação; capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria.

O corpo técnico-administrativo deve oferecer o apoio necessário para a plena realização dos cursos, atuando junto à equipe docente na sede da instituição, e também junto aos polos descentralizados, desempenhando duas dimensões principais: a administrativa e a tecnológica.

Na dimensão administrativa, para o Ministério da Educação:

[...] a equipe deve atuar em funções de secretaria acadêmica, no registro e acompanhamento de procedimentos de matrícula, avaliação e certificação dos estudantes, envolvendo cumprimento de prazos e exigências legais em todas as instâncias acadêmicas; bem como no apoio ao corpo docente e de tutores nas atividades presenciais e a distância, distribuição e recebimento de material didático, atendimento a estudantes usuários de laboratórios e bibliotecas, entre outros (BRASIL, 2007d, p. 23).

Na área tecnológica, esses profissionais devem atuar no suporte técnico para laboratórios e bibliotecas e na manutenção e zeladoria de materiais e equipamentos tecnológicos. Junto às coordenações e pólos,

auxiliam no planejamento do curso, apoio na produção de material didático em diversas mídias, bem como suporte e desenvolvimento dos sistemas de informática e suporte técnico aos estudantes.

Entre esses profissionais destaca-se o coordenador do polo de apoio presencial, como principal responsável pelo funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos. Para o MEC:

[...] Este coordenador necessita conhecer os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em sua unidade, atentando para os calendários, especialmente no que se refere às atividades de tutoria presencial, zelando para que os equipamentos a serem utilizados estejam disponíveis e em condições de perfeito uso, enfim para que toda a infra-estrutura esteja preparada para a viabilização das atividades (BRASIL, 2007d).

Outra atribuição importante do coordenador do polo é a supervisão do trabalho na secretaria do polo, agilizando os registros dos estudantes, como frequências, módulos cursados, transferências, etc...

Os polos de apoio presencial, regulados pela portaria normativa nº 02/2007, são de grande importância para a EaD, funcionando como ponto referencial para os estudantes, que estão geograficamente distantes da instituição central. Estes polos devem atender em horários diversificados, principalmente para incluir estudantes trabalhadores, e se possível, devem atender todos os dias úteis da semana, inclusive aos sábados, nos três turnos.

Cada polo deve ser implementado com os mesmos recursos físicos que a instituição sede, com bibliotecas e laboratórios de informática, salas para secretaria e tutorias, laboratórios de ensino (quando necessários) e salas para exames presenciais, cujas características específicas seguem descritas:

A Biblioteca: deve possuir acervo atualizado compatíveis com as disciplinas e cursos; deve disponibilizar materiais em diferentes mídias; ser informatizada permitindo pesquisas e reservas on-line; deve dispor em seu espaço interno de salas para estudos individuais e em grupo.

O laboratório de informática: deve permitir os princípios de interação e interatividade tão importantes nesse sistema de ensino; ser de livre acesso, permitindo consulta à Internet e realização de trabalhos e outros

recursos; ser compatível o número de estudantes e de equipamentos (essa relação deve ser determinada pela instituição); possuir computadores modernos com leitores de DVD e/ou CD, conectados à Internet; possuir iluminação e refrigeração adequada.

A secretaria e salas de tutoria: a secretaria deve concentrar toda a “logística de administração acadêmica e operacional do polo” (BRASIL, 2007d), enquanto as salas de tutorias devem ser devidamente adequadas para atendimento de pequenos e grandes grupos.

O laboratório de ensino: quando necessário, deve ser adequado de acordo com as necessidades e as diretrizes do projeto pedagógico do curso. Um polo de apoio presencial também deve atender as necessidades de portadores de necessidades especiais e contar com um projeto de conservação das instalações físicas e dos equipamentos.

Portanto, para que todas essas funções sejam desempenhadas, o polo de apoio deve contar com uma equipe capacitada para atendimento aos estudantes, “sendo, no mínimo, composta pelo coordenador do polo, os tutores presenciais, técnicos de laboratórios de ensino (quando for o caso), técnicos para laboratórios de informática, bibliotecário, pessoal de secretaria” (BRASIL, 2007d).

Para o MEC, o projeto político-pedagógico deve apresentar sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem e do perfil de aluno que deseja formar, definindo a partir daí, como se desenvolverá a produção de material didático, de tutoria, comunicação e avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o processo de ensino-aprendizagem.

Esta opção epistemológica é que norteará toda a organização do currículo e seu desenvolvimento. A organização em disciplina, módulo, tema, área, reflete a escolha feita pelos sujeitos envolvidos no projeto. Ainda, essa opção epistemologia deve superar a visão fragmentada do conhecimento e dos processos naturais e sociais, por meio da estruturação curricular baseada na interdisciplinaridade e contextualização.

Em consonância com o projeto pedagógico do curso, o material didático deverá desenvolver habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatíveis com a proposta do curso e com o contexto socioeconômico do público-alvo.

[...] A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros, para uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo. Para atingir esses objetivos, é necessário que os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar, contendo profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas WEB, entre outros (BRASIL, 2007d).

Recomenda-se que a própria instituição elabore seu material didático, favorecendo a unidade entre os conteúdos trabalhados, além de propiciar a interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto. Para isso, seguindo o Referencial de Qualidade para o Ensino Superior a Distância, elaborado pelo MEC, o material didático deve:

Cumprir de forma sistemática e organizada o conteúdo das diretrizes pedagógicas elaboradas pela legislação vigente do MEC, para cada área do conhecimento, com atualização permanente;

Ser estruturado em linguagem dialógica, de modo a promover a autonomia do estudante;

Prever um módulo introdutório – obrigatório ou facultativo – que leve ao domínio das tecnologias e metodologias a serem utilizadas no curso, favorecendo o estudante no seu planejamento inicial nos estudos e construção de sua autonomia;

Detalhar as competências cognitivas, habilidades e atitudes que o estudante deverá alcançar no final de cada unidade, módulo ou disciplina, favorecendo a autoavaliação do estudante;

Disponibilizar materiais alternativos para estudantes com deficiências, ?indicando bibliografias, sites complementares, de maneira a incentivar e aprimorar o conhecimento adquirido.

Destaca-se ainda que as referências de qualidade para a EaD contemplam a dimensão da avaliação a partir de dois aspectos: processo de aprendizagem e avaliação institucional. A avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos pelo curso. Logo, essa avaliação deve ser um processo contínuo, para verificar o progresso do estudante e

estimulá-lo a ser ativo na construção do conhecimento. Também deve servir como mecanismo de acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem. Essas avaliações devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo essas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados. A avaliação presencial está assegurada por lei, por meio do Decreto 5.622, de dezembro de 2005.

As instituições também devem planejar sistemas de avaliação institucional, incluindo ouvidorias, o que deve ocasionar melhorias efetivas na oferta dos cursos e no processo pedagógico. Sendo essa avaliação um dos aspectos fundamentais para a qualidade de um curso superior, na EaD, deve envolver todos os diferentes segmentos da instituição: acadêmicos, professores, tutores, técnicos administrativos e comunidade externa.

### **UMA RELEITURA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EaD**

No quadro atual das políticas públicas para o Ensino Superior, a EaD aparece posta como modalidade de formação em emergência. Encontramos facilmente nos meios de comunicação e principalmente nos meios virtuais a grande difusão de notícias sobre o desenvolvimento e incentivos a essa modalidade, a qual o governo brasileiro através da SEED – Secretaria de Educação a Distância (que foi reestruturada nos últimos anos com a intenção de regulamentar e fomentar em números cada vez maiores a expansão de cursos de graduação) está investindo maciçamente com incentivos ao Ensino Superior nessa modalidade, visando atender às normas de organismos internacionais que influenciam em nossa estrutura econômica e social.

Universidades públicas, privadas, Centros ou Núcleos de Educação a Distância ofertam cursos de graduação em diversas áreas, sendo que os cursos em maior número ofertados são os de formação docente.

Entre esses organismos internacionais destaca-se o Banco Mundial, enquanto financiador de projetos educacionais em países em desenvolvimento, o qual exige que os parâmetros sejam remodelados e expressa em seu documento sobre o Ensino Superior que a Educação

a Distância é uma forma de aumentar o número de professores capacitados, a um custo moderado, e acesso dos grupos desfavorecidos a esse nível de instrução. Assim verificam-se os prenúncios desse banco que considera essa modalidade de ensino uma forma de atender à demanda, sobretudo a do Ensino Superior, referente àqueles que não têm condições de frequentar uma universidade nos moldes tradicionais, ou seja, presencial.

Nesta perspectiva, o governo brasileiro apresenta a Educação a Distância como solução do velho problema da universalização da educação. E com essa tônica a Unesco tem participado, com seus programas, da reflexão sobre os inúmeros desafios criados pelas novas tecnologias na educação, na ciência, na cultura e em geral na mídia.

[...] por suas dimensões continentais, o Brasil é frequentemente indicado como o país que reúne todas as condições para se tornar uma sucess story no uso de tecnologias eletrônicas em educação. Por isso a Unesco apoia e participa do Programa TV Escola, do MEC, e também desenvolve a iniciativa da Educação a distância para os nove países mais populosos (onde estão 72% dos não-alfabetizados do mundo) da qual o Brasil participa (UNESCO, 1999).

As vantagens da Educação a Distância, segundo os organismos internacionais, são diversas. As quais podem contribuir para ampliar as oportunidades onde os recursos são insuficientes, permitindo uma educação mais justa, bem como familiarizar o cidadão com tecnologias que estão no seu cotidiano, oferecendo respostas flexíveis e personalizadas a uma diversidade cada vez maior de tipos de informação, educação e treinamento, através de atualização rápida do conhecimento técnico.

Com essas recomendações e devido às articulações do capital, a Educação a Distância é uma alternativa para o Estado, no que se refere à possibilidade de expansão do ensino, racionalizando-se os recursos, sendo que as formas de ensino utilizadas até então, para esses organismos, não vinham oferecendo resultados satisfatórios e, ao mesmo tempo, demandavam custos que o Estado considera elevados.

Com essa crescente expansão da EaD, visualiza-se um perigoso cenário, onde a qualidade na formação torna-se um elemento secundário em

contrapartida ao que é considerado a economia de tempo e a quantidade de pessoas que são alcançadas, não importando a existência, ou não, de uma real produção de conhecimentos na formação do ensino superior.

Concordando com Belloni (2002), de forma geral o ensino a distância no Brasil apresenta as mesmas contradições que caracterizam a própria história da educação no país,

[...] de um lado, a contradição entre a teoria das custosas propostas tecnocráticas concebidas nos gabinetes e a prática da falta de condições reais de sua efetivação; e de outro, o (aparente) conflito entre o setor público com suas políticas equivocadas que criam um mercado florescente, livre de restrições para o lucro do setor privado. Estas características, evidentemente, não são típicas somente do Brasil, mas inserem-se num contexto maior do capitalismo mundial em que ocupamos um lugar preciso de mercado consumidor e no qual as políticas públicas dos países periféricos obedecem às regras e seguem os modelos das agências financiadoras internacionais (BELLONI, 2002).

A influência de agências financiadoras internacionais como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio, atribuindo à EaD um dos principais papéis no processo de mercantilização e privatização do ensino superior, tem sido objeto constante de análise nas reuniões do GT Políticas da Educação Superior da ANPED (SILVA JÚNIOR, 2002; LIMA, 2003; LEDA, 2006; OTRANTO, 2006). Mais recentemente, Barreto e Leher (2008) publicaram um artigo no qual analisam o discurso do Banco Mundial e o seu vínculo com a expansão da EaD no Brasil. O Banco Mundial, a Unesco e a OMC sustentam seu caráter revolucionário, ao mesmo tempo, os governos da América Latina e do Brasil em particular apressam sua regulamentação com vistas à institucionalização desta “modalidade” de curso.

Pesquisadores da área de ciências humanas e sociais encontram-se preocupados com a possibilidade da EaD estar sendo utilizada como uma forma privilegiada da perspectiva da educação como bem de consumo. Também, o grande desafio é impedir a “invasão de pacotes” nacionais e, principalmente, internacionais, totalmente desvinculados da realidade educacional brasileira (SEGENREICH, 2003). Esta

invasão será facilitada pela atual resistência do sistema a incorporar projetos nacionais de qualidade, como o Projeto Veredas, por exemplo, e criar projetos próprios. É importante chamar atenção para o fato de que a banalização da EaD como um sistema paralelo de ensino no Brasil está criando um mundo paralelo, subterrâneo, cada vez mais difícil de ser avaliado em termos de suas intencionalidades e impacto na educação.

Portanto, faz-se necessário que sejam adotadas ações de políticas públicas que combatam a mercantilização e avaliem eficazmente as entidades de forma que a EaD não seja tratada apenas como mais uma estratégia empregada para atender a demandas desfavorecidas e metas impostas pelos organismos internacionais.

Pela ótica acadêmica, essa modalidade de ensino deverá ser considerada no contexto da educação e, portanto, como necessariamente vinculada ao contexto histórico, político e social em que se realiza como prática social de natureza cultural.

A educação a distância como estratégia de ampliação das possibilidades de acesso à educação deve fortalecer o compromisso do projeto pedagógico com o projeto histórico, político e cultural da sociedade. Para exercer esse papel, a modalidade EaD não pode ser concebida apenas como um sucedâneo da educação presencial.

Sua utilização para a capacitação e atualização dos profissionais, sem dúvida, foi uma das mais ponderáveis razões do crescimento desta modalidade de ensino. É preciso, porém, ter clareza sobre as condições de ter a EaD como alternativa de democratização do ensino. As questões educacionais não se resolvem pela simples aplicação técnica e tecnocrata de um sofisticado sistema de comunicação, num processo de “modernização cosmética”. Não nos serve – como a ninguém serve – qualquer tipo de educação a distância.

Ao traçarmos comparativos entre a educação presencial e a educação a distância, há uma grande tendência de considerarmos a primeira como sendo superior à segunda. Nesse sentido, ressalta-se o artigo 5º do decreto 5.622 de 2005, que deixa bem claro ao colocar que diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registradas na forma da lei, terão validade nacional. Ainda no §1º do artigo 3º da referida lei,

determina-se que os cursos em EaD tenham a mesma duração que os seus respectivos cursos na modalidade presencial. No parágrafo § 2º do referido artigo, determina-se que a transição entre alunos de um sistema de EaD para o presencial, e vice-versa, pode ser aceita sem prejuízos das matérias cursadas.

Mas, os desafios para a construção de um modelo consistente de políticas públicas de educação a distância são significativos, diante da amplitude e complexidade do problema a ser resolvido. Entre esses desafios, inclui-se a necessidade de se fazer uma regulação que garanta qualidade, sem inibir por demais uma área nascente e com enorme potencial, respeitando as realidades regionais e entendendo, ao mesmo tempo, que a educação a distância carrega consigo uma nova noção de territorialidade. Levar em consideração, também, as iniciativas de qualidade que existem, bem como introduzir e incentivar que se incorporem novas tecnologias educacionais em todos os níveis, especialmente nos chamados cursos presenciais (MOTA, 2007b).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação a distância apresenta-se como uma ferramenta importante no contexto desse novo paradigma, visto que pode atender a um grande universo de pessoas dispersas geograficamente, além de permitir a atualização constante das informações, em especial, por meio da Internet.

Para alguns autores as políticas públicas têm sido definidas e implantadas como uma resposta do Estado para atender às demandas que surgem a partir dos anseios da população. Essas políticas podem ser traduzidas como uma manifestação efetiva dos governantes de atuar numa determinada área no longo prazo. Por sua vez, o processo de aprimoramento das políticas públicas, em especial no campo da educação, depende dos esforços de acompanhamento e avaliações sistemáticas. A desatenção nessas áreas sujeita essas políticas públicas à fragilidade e a descontinuidade.

Fica evidenciado que a EaD deve buscar superar alguns obstáculos como permitir o acesso; implementar um sistema educacional mais personalizado; elevar a flexibilidade dos sistemas de estudos; produção de materiais e contextos mais interativos; equilibrar a personalização

com a cooperação; e a busca permanente da qualidade do ensino-aprendizagem. Deve-se assinalar que a educação a distância e a educação presencial não devem ser vistas como modalidades antagônicas, mas entendidas como modalidades diferenciadas, com peculiaridades e características específicas, que não são excludentes.

É interessante observar que a implementação de uma política para oferta de cursos superiores a distância no Brasil passa, necessariamente, por uma definição do espaço em que esta formação deve acontecer, uma vez que, segundo Sá (2003), no interior das IES, a Educação a Distância tem trazido, por um lado, inúmeras possibilidades educativas e, por outro, enfrentamentos políticos e ideológicos que devem levar à construção de uma nova concepção organizativa, pedagógica e administrativa no espaço público universitário.

O risco que se corre, comumente, é que diante desses enfrentamentos políticos e ideológicos, a discussão dos aspectos pedagógicos dos cursos de EaD implementados ou em vias de implementação fique prejudicada ou relegada a um segundo plano, comprometendo decisivamente a qualidade do ensino e colocando em questão a viabilidade de projetos que até poderiam contribuir para a democratização do ensino superior.

Cabe ao Ministério da Educação o papel de fiscalizar as reais condições para oferta de cursos superiores a distância, tendo em vista que a superação do preconceito existente com relação a essa modalidade de ensino passa, necessariamente, pela garantia da qualidade de ensino. Essa fiscalização assume um papel decisivo com relação à EaD, tendo em vista que as condições estruturais da instituição e os projetos pedagógicos dos cursos devem ser adequados uma das principais características da modalidade de educação a distância, que é a superação da distância geográfica e temporal entre o aprendiz e o educador por meio de recursos de comunicação e interação

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 13, n. 39, p. 423-436, 2008.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 fev. 2009.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. **Diário Oficial da União**. Brasília: 11 fev. 1998a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm)>.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998. **Diário Oficial da União**. Brasília: 28 abr. 1998b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2561.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2561.htm)>.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**. Brasília: 20 dez. 2005. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br>>.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília: 13 dez. 2007a. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br>>.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. 2007b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília: 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

\_\_\_\_\_. Portaria 2253/2001. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC/SEED, 2007c.

\_\_\_\_\_. **Regulamentação da EaD no Brasil**. Brasília: MEC, 2007d.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação a Distância do Ministério de Educação do Brasil. SEED. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ReferenciaisQualidadeEAD>>. Acesso em: 10 mar. 2007.

LEDA, D. B. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: SILVA Jr., J. R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Orgs). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2006.

LIMA, K. R. de S. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003. **Anais...** Poços de Caldas: ANPEd, 2003.

LOBO NETO, F. J. da S. Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MOTA, R. **Universidade Aberta do Brasil**. ABRAEAD. 2007a. Disponível em: <[http://abraead.com.br/artigos\\_ronaldo.html](http://abraead.com.br/artigos_ronaldo.html)>.

\_\_\_\_\_. **MEC e a educação a Distância** (entrevista). Brasília: SEED/MEC, 2007b. Disponível em: <<http://seednet.mec.gov.br/entrevista>>.

OILO, D. Do tradicional ao virtual: as novas tecnologias da informação. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DO ENSINO SUPERIOR. Tendências da Educação Superior para o Século XXI. **Anais**, Paris, 5-9 out. 1998. Trad. Maria Beatriz Gonçalves. 2. ed. Brasília: UNESCO/CRUB/MEC/CAPES, 1999.

OTRANTO, C. R. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. In: SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de; MANCEBO, D. (Orgs). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Alínea, 2006. (Coleção políticas universitárias).

RIO GRANDE DO SUL. Resolução n. 262 de 03 de outubro de 2001. Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado**. Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br/ceed/dados/usr/html>>. Acesso em: 20 set. 2006.

SÁ, R. A. Licenciatura em pedagogia – séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação a distância: a construção histórica possível na UFPR. **Educar em Revista**, Editora UFPR, n. 21, p. 171-204, 2003.

SANCHEZ, F. (Coord.). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2008**. 4. ed. São Paulo: Editora Monitor, 2008.

SEGENREICH, S. C. D. Educação superior a distância: políticas públicas e realidades institucionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., out. 2003. **Anais...** Poços de Caldas, 2003. CD ROM.

SILVA JUNIOR, J. dos R. Reformas do Estado, da Educação Superior e as Políticas Públicas para Formação de professores a Distância: implicações políticas e teóricas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., set. 2002. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2002.

UNESCO. Aprendizagem aberta e a distância: perspectivas e considerações sobre políticas educacionais. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DO ENSINO SUPERIOR. Tendências da Educação Superior para o Século XXI. **Anais**, Paris, 5-9 out. 1998. Trad. Maria Beatriz Gonçalves. 2. ed. Brasília: UNESCO/CRUB/MEC/CAPES, 1999.

A ARTE DE APRENDER E ENSINAR: UM ESTUDO  
SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS EGRESSOS DO  
CURSODE PEDAGOGIA DA URI/FW EM SUA RELAÇÃO  
COM A FORMAÇÃO DOCENTE ACADÊMICA

Salete Maria Moreira Silva<sup>1</sup>  
Juliane Cláudia Piovesan<sup>2</sup>

## 1 BREVES PALAVRAS...

O presente trabalho congrega a pesquisa “A arte de aprender e ensinar: Um estudo sobre a prática pedagógica dos egressos do Curso de Pedagogia da URI/FW em sua relação com a formação docente acadêmica”, do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIIC – URI.

A relevância do tema se dá pela investigação que poderá ajudar a Instituição (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen, mais especificamente o Curso de Pedagogia), após os resultados, a redefinir novas ações e metas, vislumbrando novos olhares para compor novos cenários e aglutinar uma educação mais qualitativa, tão necessária na contemporaneidade.

O motivo que nos leva a estudar o problema dessa pesquisa, qual seja: como foi percebida pelos egressos a arte na formação docente do curso de Graduação em Pedagogia URI/FW? E qual sua influência na arte de aprender e ensinar desses alunos egressos em suas práticas

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Pedagogia da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen e Bolsista de Iniciação Científica PIIC/URI.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen. Mestre em Educação - UNISINOS.

pedagógicas? Nesse aspecto, é por compreendermos ser este um problema de pesquisa que precisa de um estudo, entendendo a necessidade da URI enquanto produtora e difusora de conhecimentos, bem como, formadora de professores, estar atenta à realidade dos egressos desta Universidade, pois através de uma investigação da influência do Curso de Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalen, na prática de nossas escolas, poderão atuar de forma a preparar profissionais responsáveis e com compromisso com sua profissão.

A investigação proposta, então, ao verificar como foi percebida pelos egressos a arte de aprender e ensinar na formação docente do Curso em Pedagogia URI/FW e qual sua interferência nas práticas pedagógicas desses egressos, vislumbra em atenção dos gestores e docentes do Curso de Pedagogia, confrontando a teoria aplicada no Curso em relação à prática do egresso, pode-se visualizar tomadas de decisões e novos modos de ensinar e de aprender.

Destaca-se que o trabalho está embasado na pesquisa qualitativa, descritiva, na qual o processo de construção da investigação se dá a partir das leituras de Paulo Freire e os escritos de Tardif, Arroyo, Cunha, Nóvoa, Rios, Lorieri entre outros. Realizado um levantamento de dados, através de diálogos e entrevistas semiestruturadas, com profissionais egressos do curso de Pedagogia da URI – FW que compreendem os anos de 2003 à 2007, bem com uma leitura, análise e interpretação do Projeto Político Pedagógico da URI – Campus de Frederico Westphalen. Para análise e interpretação dos dados coletados, utilizaram-se os princípios da técnica de *análise de conteúdo*.

## **2 APRENDER E ENSINAR COM ARTE: UMA REFLEXÃO**

O relatório da UNESCO “Educação: Um tesouro a descobrir” enfatiza que a educação necessita apoiar-se em quatro pilares:

- *Aprender a conhecer*, que suscita que não importa tanto hoje a quantidade de saberes codificados que o educador tenha, mas o desenvolvimento do desejo e das capacidades de aprender a aprender, de conhecer a realidade do aluno, de ter a pesquisa, a ciência como aliados para sempre na prática pedagógica. Igualmente de o professor ter conhecimento vasto, desenvolver e exercitar a memória, o pensamento e a atenção sua e de seu aluno.

- *Aprender a fazer* - este é indissociável do conhecer, é uma consequência do conhecer, à medida que se conhece tornam-se o professor e o aluno capazes de agir e enfrentar numerosas e diferentes situações; bem como se tornam capazes de trabalhar em equipe.

- *Aprender a viver juntos* - este pilar desenvolve a compreensão do outro, a percepção da interdependência, no sentido de realizar projetos comuns a todos, promover a descoberta de si mesmo, a empatia, promovendo objetivos comuns trabalhando em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, cuja tônica seja a cooperação.

- *Aprender a ser* - suscita que a educação deve preparar os educandos não só para a sociedade de hoje, mas, criar um referencial de valores morais, éticos, estéticos e de responsabilidade, bem como que os auxilie a compreender e atuar numa sociedade em constante transformação.

Considerando esses aspectos, juntamente com as pesquisas feitas através do referencial teórico, faz-se necessário salientar que além desses pilares, há igualmente, outros fatores que devem ser levados em conta para se ter uma educação de qualidade.

Vários autores evidenciam a importância de se ensinar com arte e estética. Isso porque alguns educadores, ao se depararem com a sala de aula possuem um sentimento de desvalorização do magistério ou do profissional, bem como os baixos salários, a falta de recursos, a falta de um plano de trabalho e de carreira, criando deste modo, um desassossego, um desânimo, um desinteresse por educar com arte e estética. Deixe-se claro aqui, que educar com arte e estética é ensinar com gosto, com interesse pela pesquisa, ter prazer pelo conhecer, pelo construir, apoiando-se na relação humana. Na interação e na reciprocidade entre os sujeitos é que acontece o aprender e o ensinar com arte e com reencanto.

Outro aspecto enfatizado nas obras lidas refere-se à alegria dentro do ambiente escolar. Eles salientam que os professores devem querer e gostar de estarem em sala de aula. Para que isso aconteça, é preciso que o educador goste da sua profissão. Assim diz Rubem Alves: “[...] Sou pastor da alegria” (2000, p. 13). Um educador, desperta em seu aluno o gosto pelo aprender, pelo buscar sempre mais, despertando o encanto pelo criar e recriar, a felicidade pelo descobrir o novo, a alegria de aprender e apreender, para que assim consiga, de maneira satisfatória,

usar o que interiorizou durante as aulas, no seu processo educativo e tenha consciência de si e de seus direitos como cidadão. E Alves coloca,

Mas será que vocês não percebem que essas coisas que se chamam “disciplinas”, e que vocês devem ensinar, nada mais são do que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria? Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, é preciso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem (2000, p. 12).

De acordo com Rios (2003, p. 97), “a sensibilidade e a criatividade não se restringem ao espaço da arte. Criar é algo interligado a viver, no mundo humano. A estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano”.

Portanto, os professores precisam ensinar com paixão e alegria. Se assim não for, Alves (2001) diz que é preferível mudar de profissão ou terão que conviver, frequentemente, com a frustração que acomete as pessoas que não amam sua profissão. Dificilmente o professor conseguirá transmitir satisfação ou provocar o desejo de aprender se não está feliz/alegre<sup>3</sup> exercendo sua profissão.

É mister, também, suscitar que a reflexão é de extrema relevância para que se desenvolva uma educação de qualidade. Os problemas da educação foram pontos geradores da formação de profissionais críticos e autocríticos. Contudo, essa reflexão crítica e autocrítica deve estar contextualizada, ou seja, deve abarcar os vários contextos da instituição, o social, o político e o histórico.

Essa deve ser marcada pela responsabilidade, pelo compromisso consigo e com os outros. Ao mesmo tempo, a reflexão deve ser dialética, deve estar ligada ao pensar; que envolve indagações de possibilidades

---

<sup>3</sup> Lorieri e Rios (2005, p. 57-58) enfatizam que “a alegria, que tem a ver com a afetividade – não considerada como algo romântico, mas como suporte das relações entre os humanos –, é fundamental para o desenvolvimento do trabalho de professores, professoras, alunos, escola em sua totalidade. A ideia de alegria nos leva à movimentação – lembremo-nos do *allegro* das composições musicais, um andamento animado, vibrante. E nos aproxima da ideia de felicidade [...], o sinônimo de *bem comum*, um bem que se experimenta em companhia, que ganha seu sentido se está ‘disponível’ para todos na sociedade”.

de erros; e ao fazer, que implica em escutar novas ideias, respeitar o ponto de vista do colega, gerando desta forma, uma mudança no processo educativo. Mas, é possível a reflexão do professor tendo ele seu cotidiano repleto de cobranças? É possível, porém desafiador. Difícil pela falta de tradição, de condições, pela exigência do processo de reflexão. A sociedade não propicia espaço para a reflexão e a educação abre-se muito mais para a transmissão de conteúdos do que para a reflexão sobre eles e suas causas geradoras. De acordo com Freire (1996, p. 38), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

É possível, afirmar, então, que quanto mais reflexivo criticamente for o professor sobre sua prática educativa, melhores condições este conseguirá, para agir sobre aquilo que pode ser aprimorado e aquilo que precisa ser reelaborado e reconstruído.

A formação do professor, também, é exposta durante os escritos lidos. Essa formação deve estar relacionada à realidade cotidiana do ser professor, ou seja, a teoria que ele aprende na universidade precisa ter ligação com o seu dia a dia em sala de aula, para que, desta forma, possa utilizar o que aprendeu nas diversas situações que se apresentarem a ele. Desta maneira, faz-se necessário que a prática comece cedo na vida de um educador, desde o início de sua graduação, pois na sala de aula é que aparecerão as situações com as quais o educador irá poder refletir sobre a teoria que aprendeu e aplicá-la de forma eficaz.

É importante lembrar que, quando o docente se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno. O mesmo papel que seu aluno também viverá tendo a ele como professor. Desse modo, a formação do docente necessita articular, como ponto de referência para orientar a organização institucional e pedagógica dos cursos, a preparação profissional e o exercício futuro da profissão.

Para que se desenvolva um ensinar com qualidade é extremamente relevante que o professor tenha uma formação contínua, que pratique o diálogo com outros colegas, que tenha um conhecimento aprofundado das disciplinas, que desenvolva uma experiência prática e que a própria cultura pessoal e profissional do professor esteja lincada a sua prática

educativa. Como salienta Tardif (2008, p. 64), “nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação”.

Fica desta forma, evidenciado, que para uma boa formação do professor, faz-se necessário que o educador adquira uma série de saberes que são imprescindíveis para uma educação de qualidade. Saberes que devem ser internalizados pelo docente, como o rigor metódico, a pesquisa, a criticidade, a ética, a estética, a reflexão, a arte de ensinar. Nesse sentido, é que se pode enfatizar que é com a prática que o professor vai aprendendo a modificar suas ações de acordo com a situação que se apresenta. Como enfatiza Freire:

[...] saberes fundamentais à prática educativo-crítico ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora (1996, p. 22).

Assim sendo, pode-se afirmar que a arte de aprender e ensinar requer um ser humano criativo, dinâmico, amoroso, alegre, prazeroso, curioso e pesquisador.

A formação docente precisa conectar a preparação profissional com o exercício futuro da profissão. A indissociabilidade da teoria e da prática pode ser superada com o trabalho conjunto entre os docentes da Universidade e da Educação Básica. Ela vai definir a práxis educativa (ação, reflexão, criação e transformação).

O professor, quando se prepara para ser professor, assume o papel de aluno, e a ele devem ser dados fundamentos teóricos e didáticos que sirvam de instrumentos e suporte para a sua atuação de maneira eficaz perante a realidade em que se encontra, conscientizando-os de que não há receitas prontas para que ele possa utilizar na solução de problemas, mas que terá que, de alguma forma, confrontá-los, tentando resolvê-los. Para isso precisa haver uma relação intrínseca entre instituições de Ensino superior e de professores de Educação Básica, com o intuito de motivar esses professores/alunos a estarem sempre em contato com a pesquisa, associando teorias e prática, trocando ideias,

refletindo, buscando novas técnicas que os ajudem a melhorar cada vez mais sua prática educativa.

### **3 APRENDER E ENSINAR: O QUE DIZEM O PPP DA URI/FW E OS PROFESSORES**

Para o presente estudo foi feita a leitura, análise e discussão do Projeto Político Pedagógico da Universidade Regional e Integrada do Alto Uruguai e das Missões do Campus de Frederico Westphalen.

Após, realizadas narrativas para os egressos do Curso de Pedagogia da URI/FW compreendidos entre os anos de 2003 a 2007, com os seguintes pontos:

1. Influência na escolha do curso.
2. Aspectos positivos e negativos de seu ensino de graduação.
3. Sua vida como docente evidenciando as alegrias e encantamentos.
4. A construção do conhecimento em sua prática pedagógica.
5. Qual a relação que você faz entre a teoria aprendida no curso de graduação e a sua prática pedagógica. (aplicação)
6. Descreva a melhor aula que você teve na universidade.
7. Descreva a melhor aula que você fez com seus alunos (profissões).
8. Escreva como você observa o professor atual.
9. Analise a seguinte situação:

Às vezes diante da figura do professor (a) sinto-me como se estivesse diante de um velho e apagado retrato de família. Com o tempo perderam-se cores e apagaram-se detalhes e traços. A imagem ficou desfigurada, perdeu a viveza, o interesse. Mais um retrato a guardar de nossos sonhos perdidos, para revê-lo em tempos de saudade (ARROYO, 2001, p. 13).

#### **3.1 Um olhar sobre o Projeto Político Pedagógico**

O PP do curso de pedagogia da URI foi formulado devido a crescente transformação sociocultural da sociedade, com a intenção de reformular o currículo de formação de professores nas IES<sup>4</sup>, já que são

---

<sup>4</sup> Instituições de Ensino Superior.

eles, os educadores, que atuarão diretamente com os alunos das instituições de ensino de Educação Básica.

Já em sua elaboração trouxe aspectos relevantes a uma construção ética e estética, quando enfatiza que foi criado com:

*metodologia participativa dialógica*, envolvendo os segmentos universitários (docentes, alunos, dirigentes), sob a coordenação do Departamento de Ciências Humanas da URI, através de diferentes ações de trabalho: seminários temáticos com especialistas de renome nacional; formação de grupo de trabalho *multicampi* do Departamento de Ciências Humanas; criação de um Fórum Permanente de Formação de Professores; encontros de trabalho com todos os professores do Curso de Pedagogia da URI; participação de professores do Curso de Pedagogia em debates e eventos regionais; pesquisas com acadêmicos do Curso; análise crítica das diferentes propostas curriculares de cursos, centros e faculdades de formação de professores do país e discussão das orientações curriculares da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC) (URI, 2009).

De acordo com os autores estudados, podemos constatar que a arte de aprender e ensinar requer uma série de fatores que são relevantes para uma educação de qualidade. Ética, arte, estética, reflexão, curiosidade, pesquisa, junção entre fundamentos teóricos vistos no contexto das IES e prática docente, formação do educador e a formação continuada do educador são elementos de primazia que levam a um desempenho flexível, autônomo, alegre e encantador da aprendizagem. Nesse aspecto, a educação é um processo artístico, um exercício, um ato de conhecimento.

Também podemos destacar que seus fundamentos norteadores têm propósitos éticos, políticos e epistemológicos voltados para uma formação docente humanística, procurando situar os futuros profissionais na sociedade em que vivem e como agir sobre ela de maneira ética, dialógica, reflexiva, isto é, usando da práxis como ferramenta de conscientização de sua incompletude, levando-o assim, a estar sempre buscando novos rumos para seu desenvolvimento não só como profissional, mas também, como pessoa e cidadão. Todos esses aspectos estão embasados numa bagagem teórica que,

amadurecida e acrescida da prática pedagógica desencadeará possibilidades de ações diferenciadas no decorrer da docência, pois se sabe que não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria. Como enfatiza Freire:

Os homens são seres do fazer é exatamente porque o seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o fazer é práxis, todo o fazer do que fazer tem que ter uma teoria que o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação (1993, p. 121).

Nesse aspecto o Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões permite visualizar, no seu Projeto Pedagógico, que ensinar implica em contribuir para o processo de humanização, em construir habilidades, valores, o que lhe permite construir permanentemente seus saberes e fazeres docentes, a partir das exigências e desafios de seu cotidiano, mantendo com competência a relação teoria x prática.

O projeto pedagógico do Curso de Graduação em estudo permite visualizar situações teóricas que se admitem estabelecer um aprender e um ensinar com arte quando enfatiza que:

O Curso de Pedagogia procura atender as expectativas da comunidade regional, no que diz respeito à formação de um professor atualizado, crítico, questionador, voltado para a criação de uma nova ordem social. Essa visão cientificamente fundamentada serve de base para o desenvolvimento do Curso. Por isso, tem como caráter desafiador a experiência de tomar a Educação Infantil, Educação Básica, a Formação Pedagógica e a Gestão Educacional como objeto de estudo universitário. É um desafio constante, exigindo discussão, análise, reflexão e revisão permanentes (URI, 2009, p. 13).

Nesse sentido diz Pimenta:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a

partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (1999, p. 18).

Com base no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e nos estudos realizados observamos que é necessário na formação do docente, em curso de licenciatura, construir habilidades e competências que permitam a realização de uma prática qualitativa.

Nas palavras de Maurice Tardif:

tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério (TARDIF, 2008, p. 69).

Outro aspecto relevante, no que diz respeito à construção dos saberes docentes nas IES, é sobre formar esses futuros professores capazes de atuar em todas as áreas a que o curso de Pedagogia compete: docência em âmbito escolares e não escolares, gestão, organização. Tudo isso sendo conduzido com a pesquisa, a reflexão crítica e auto-crítica, com a teoria e prática, tendo consciência de sua incompletude, para que assim consiga atuar de modo flexível e comprometido com a sociedade, para que a mesma se desenvolva de maneira justa e digna para todos os cidadão que dela se beneficiam. Ainda destaca o PP,

O curso de Pedagogia deve formar um educador capaz de atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas e experiências educacionais escolares e populares, tendo as seguintes características: pesquisador, intelectual auto-reflexivo, sensível à multiculturalidade, com domínio de conhecimentos teóricos-práticos, políticos e sociais e comprometidos com a construção de uma sociedade justa, fraterna e democrática ( URI, 2009, p. 15).

Assim, Instituições de ensino Superior necessitam formar educadores de maneira a conhecer a realidade em que estão inseridos, capazes de atuar em todos os setores escolares que lhe compete de maneira autônoma, criativa e satisfatória.

O conhecimento que urge ser passado pelas IES para os futuros professor necessita ir além da sua visão de sala de aula e formação superior. Ela deve perpassar as barreiras da legislação vigente a ponto de conseguir linká-la com sua escola e comunidade. Os conteúdos, além de bem conhecidos, devem estar contextualizados com o papel da escola junto à comunidade a que faz parte, bem como estar conectado aos valores democráticos para promover mudanças desde o pedagógico, passando pelo social, político e cultural. Nesse aspecto, “se a pedagogia se proprõe a capacitar os seres humanos para ir além de suas predisposições ‘inatas’, deve transmitir a caixa de ferramentas que a cultura tem desenvolvido para fazê-lo” (BRUNER apud ARROYO, p. 181, 2009).

Esses são fatores de primazia na formação de um educador pois através da compreensão de várias culturas, respeitando as diferenças, o mesmo saberá como interligar e desenvolver um aprendizado que atendam a todos.

Aspecto também de extrema importância no PP da Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalem é com a ética na atuação profissional, deixando como marca central o compromisso do profissional com a sociedade, procurando identificar e solucionar os diversos problemas socioculturais e educacionais através de propostas criativas, inovadoras e que visem principalmente superar a exclusão social. E nas palavras de Freire (2005, p. 33) “a prática educativa tem de ser, em sí, um testemunho rigoroso de descência e de pureza. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética quanto mais fora dela”.

De acordo com o escrito acima, podemos destacar que o PPP do curso de Pedagogia preocupa-se com a rápida transformação pela qual a sociedade passa hoje em dia, procurando, desta maneira, dar uma formação para os futuros educadores, alicerçados na ética, na estética, na reflexão, na curiosidade, na pesquisa e, igualmente na junção entre fundamentos teóricos vistos dentro das IES e prática docente.

Da mesma forma, a formação de professores deve estar vinculada a docência em âmbito escolares e não escolares, gestão, organização, não esquecendo nunca que a mesma deve estar articulada com a pesquisa, a reflexão, a auto-crítica e principalmente a teoria e a prática,

estando o professor ou aluno consciente de sua incompletude como pessoa e profissional.

### **3.2 Análise e interpretação de dados: o que dizem os egressos**

Neste momento serão articulados os estudos feitos anteriormente com as narrativas (realizadas com dez professores egressos do Curso de Pedagogia URI/FW), pois, deste modo, será explicitado como foi a trajetória de vida desses egressos e quais influências estes receberam durante seu caminho percorrido. Como salienta Cunha:

a vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância. É através dela que se faz concreta a prática pedagógica, no caso do professor. É tentar descobrir como ele vive e percebe as regras do jogo escolar, que ideias vivencia em sua prática e verbaliza no seu discurso e que relações estabelece com os alunos e com a sociedade em que vive (1989, p. 35).

Não há dúvidas que sempre há uma influência de algo ou de alguém na escolha de uma profissão. Ao questionar três egressos sobre o que os influenciou na escolha do curso, percebemos claramente que o sonho de criança em “ser professor” está enraizado em suas memórias como um álbum de fotografias no qual as fotos estão muito bem coladas para não se perderem ou se apagarem com o tempo.

Ao mesmo tempo que para outros dois egressos a escolha do curso ficou visível, por já terem cursado o magistério. Um deles argumenta que desde o Ensino Médio buscou pela docência, pois cursou magistério e definiu a prática para a alfabetização, a graduação foi uma busca pelo complemento, por mais subsídios e um fortalecimento da formação.

Ficou claro que a busca pela docência começa cedo, desde o magistério e se concretiza com o curso de graduação. Já outro docente egresso coloca que:

No momento da minha escolha o que pesou muito foi pensar em um curso que preparasse para a vida, que além de abrir novos horizontes pudesse, também, proporcionar uma formação qualificada e diversificada, pois o pedagogo nos dias atuais não está apenas na sala de aula, não é bem visto apenas em espaços escolares, mas pode

sim e deve estar inserido em muitas outras instituições da nossa sociedade (EGRESSO A, 2009).

O que vislumbramos foi a busca do profissional por ser um profissional sério, competente, onde seus saberes-fazerem sejam reconhecidos não só dentro dos ambientes educativos, mas também, em instituições não escolares, procurando pelo ideal de profissional. Nas palavras de Tardif:

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (2008, p. 39).

O argumento de outros dois egressos foi terem sido influenciados pela família e/ou por professores que os marcaram durante o Ensino Fundamental.

Ao indagar, nas narrativas, acerca de sua vida docente, evidenciando as alegrias e encantamentos, todos foram positivamente unânimes em sua resposta. Como salienta um dos egressos que “sua vida como docente tem muitos momentos bons e alegres e que não há recompensa maior do que ver a alegria nos lábios das crianças, o brilho nos olhos e as respostas de algo que você ensinou”. A alegria<sup>5</sup> em sala de aula, na escola, desperta nos educandos um interesse maior por estar no ambiente escolar, por querer se fazer presente nas aulas. Como argumenta um professor egresso: “Atualmente a minha vida como docente é maravilhosa, amo o que faço, sou feliz, fiz a escolha certa. Faço as atividades com carinho, realizo-me com as atividades que desenvolvo com os alunos, pais e colegas”

---

<sup>5</sup> Lorieri e Rios (2004, p. 57-58) argumentam que “a alegria, que tem a ver com a afetividade – não considerada romântico, mas como suporte das relações entre os humanos –, é fundamental para o desenvolvimento do trabalho de professores, professoras, alunos, escola em sua totalidade. A ideia de alegria nos leva à de movimentação – lembremo-nos do allegro das composições musicais, um andamento animado, vibrante. E nos aproxima da ideia de felicidade [...] o sinônimo de *bem comum*, de um bem que se experimenta em companhia, que ganha seu sentido se está ‘disponível’ para todos na sociedade”.

Para Lorieri e Rios (2004, p. 66), “a alegria é produzida por um trabalho que ‘dá gosto’”. E na declaração de outro professor:

Encanto-me profundamente em ver a produção de cada criança, em notar progresso de forma nítida. Emociono-me com as flores fresquinhas do orvalho carregadas às 7h30min da manhã com todo cuidado para ser entregue a professora. Emociono-me com as palavras de elogio que as crianças fazem a cada calçado diferente, roupa ou brinco que uso, detalhes que às vezes passam despercebidos pelas pessoas adultas de nosso convívio, mas não aos olhos das crianças (EGRESSO B, 2009).

Outro enfatiza que:

Como educadora da Educação Infantil (Pré-Escola) e das séries iniciais do Ensino Fundamental, considero-me realizada, porque faço o que gosto, atuo na área que escolhi e, a cada realização e a cada aprendizagem dos meus alunos encanto-me com eles e com minha profissão (EGRESSO C, 2009).

A maioria dos professores demonstrou gostar muito do que faz e a alegria de ensinar seus alunos, de vê-los aprender, da amizade e do carinho que os educadores recebem de seus alunos como reconhecimento a essa dedicação os fazem buscar sempre mais pela inovação, por trazer coisas novas, apesar das dificuldades com as quais se deparam. Como salientam Lorieri e Rios (2004, p. 54) “pois é justamente enfrentando os problemas e procurando superá-los que teremos possibilidades de instalar o prazer e a alegria na escola”.

Nota-se que todos eles trazem dentro de si a esperança de desenvolver o conhecimento dos alunos no qual a alegria, o bem querer venham de encontro a uma educação de qualidade. Neste sentido, outro educador egresso cita que:

é muito gratificante ser professor, cada dia é um desafio e um aprendizado a mais que se tem, as conquistas das crianças passam a ser minhas conquistas também, no sentido de saber que fui mediadora do crescimento pessoal, social psicológico e cognitivo. Trabalho com Educação especial e Educação Infantil e tenho que ter em meu dia-a-dia, a tolerância a frustração, compreendendo e respeitando os limites

e as possibilidades de cada um. Se me perguntassem novamente, o que você quer ser? Responderia: PROFESSORA (EGRESSO D, 2009).

Percebo, assim, como argumenta Lorieri e Rios “o grande desafio é ter consciência das condições e avaliá-las, para reduzir os limites e ampliar as possibilidades, na direção do que efetivamente se necessita e se deseja” (LORIERI, RIOS, 2004, p. 52).

Quando nos referimos a respeito da construção do conhecimento durante a prática pedagógica, os egressos enfatizam que o mesmo se processa no diálogo, no desenvolvimento de conteúdos adequados a cada série, procurando dar ênfase ao lúdico, na interação entre, aluno (a)/professor (a)/estímulos do meio; relação entre teoria e prática. Como salienta um egresso:

A aprendizagem é constante durante minha prática, a gente aprende com o aluno, ele traz de casa uma cultura diferente, modo de pensar e agir diferentes e isso nos enriquecem. Por isso, a nossa teoria recebida na Universidade (Pedagogia) é sim muito importante, pois, ela abre caminhos para nós, docentes, resolvermos certas situações que encontramos na nossa jornada de trabalho. Com a teoria somos capazes de entender o aluno e trabalhar de forma diferenciada se precisar, isso só acontecerá se o professor tiver uma base (teoria) (EGRESSO E, 2009).

Outro ressalta que “construção/reconstrução do conhecimento no decorrer das aulas ocorre de forma dialógica de modo que trocando constantemente saberes, avaliamos e repensamos a prática”. Como coloca Freire (2005, p. 96) “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”. Outro pedagogo egresso cita que:

A construção do conhecimento em minha prática pedagógica prioriza o que as crianças de 4 a 5 anos necessitam para melhor desenvolver nessa faixa etária suas potencialidades: linguagem (oral, corporal), artes, conhecimentos do mundo social e natural, noções de matemática, psicomotricidade. Todas as atividades permeadas pelo lúdico são muitos os recursos utilizados para as construções: histórias, fantoches, dedoches, jogos diversos, fantasias, texturas, brinquedos,... e além desses momentos de atividades dirigidas é assegurado também as brincadeiras livres

diariamente, sem cercear o ser criança que existe em cada pequenino, o que em muitas realidades é negligenciado (EGRESSO F, 2009).

Como nos afirma Santin, “o movimento humano pode ser compreendido como uma linguagem, ou seja, como capacidade expressiva” (1987, p. 34).

Através do corpo, de sua expressividade corporal o aluno usa fala com o seu professor, usa imaginação, cria situações imaginárias, um mundo do faz de contas o que possibilita desenvolver suas potencialidades afetivas, psicomotoras e principalmente cognitivas. Um professor diz o seguinte: “as experiências vividas no cotidiano me levam a refletir sobre minhas ações, isso me faz buscar mais informações e rever conceitos, dialogar e, assim, reelaborar o conhecimento teórico – prático”.

Um professor egresso declara que “a construção do conhecimento se dá a partir da realidade de cada aluno buscando, assim, conhecer seus anseios e suas limitações”.

Tudo aquilo que traz inquietação, que nos tira o sossego pelo não conhecer, que nos faz sonhar, que nos cativa, como uma das mais notáveis pinturas já vistas, ficam indelévels em nossas vidas para todo o sempre, e isso pôde ser reparado nas palavras de um educador em relação à melhor aula que ele já deu para seus alunos quando diz:

É difícil definir a melhor aula que tive, pois foram muitas, assim como vários professores que jamais vou esquecer. Muitas vezes, diante de desafios, lembro de suas palavras e na forma de conduzir a aula. Acredito, porém, que as aulas que jamais serão esquecidas foram as que desacomodaram, desafiaram e dinamizaram (EGRESSO G, 2009).

Para outro professor egresso do Curso:

A melhor aula, ou as melhores aulas, foram aquelas que vieram de encontro às minhas angústias ou que conseguiram fazer uma ponte entre a realidade encontrada nas escolas e o como fazer bem a nossa parte ao trabalharmos certos conteúdos dizendo-nos é pior por aqui, depois por ali, por isso, sem rodeios, o que vinha mais especificamente de professores que tiveram práticas de sala de aula além do estágio (atuaram ou ainda atuam com a educação de crianças) e por isso conseguiram ter mais clareza e serem mais objetivos (EGRESSO H, 2009).

Outro coloca que: “Durante a graduação, o amor pela educação, demonstrados por alguns professores, em suas aulas, o fez ter certeza da escolha pela Pedagogia”. Outro ainda ressalta: “A melhor aula na Universidade foi quando aprendemos como alfabetizar o aluno ensinando o alfabeto através da leitura das palavras e letras”.

Quando questionados os egressos acerca da melhor aula que desenvolveram com seus alunos uma professora egressa relatou:

Não sei como escolher a melhor aula que fiz com meus alunos, pois sempre procuro fazer um planejamento lúdico, trazendo algo prático, pois, nessa fase as crianças precisam muito do que é palpável; concreto e construído junto com eles. Gostei muito de uma aula na época da Páscoa do ano passado em que eu contei para as crianças a história “O sanduíche da Maricota”, levei para a sala uma galinha de verdade, coloquei uns ovinhos de codorna escondidos pelo pátio. Então, realizamos a caça ao tesouro, depois brincamos de contar e separar os ovinhos pelas cores. Por último, fizemos junto o nosso sanduíche natural, trabalhando, assim, como deve ser uma alimentação saudável (EGRESSO I, 2009).

Através das leituras das citações dos egressos verificamos que o incentivo à leitura está bastante enraizado na formação dos professores, pois, todos temos consciência de que a criança cria, recria, sonha, aprende e constrói seu conhecimento e sua vida no lúdico e no mundo do faz de contas.

Outro ressalta que a melhor aula que já deu, é aquela ou aquelas em que se conseguem ver no brilho dos olhos das crianças a alegria por ter conseguido ler, a vibração, a emoção que gira em torno de momentos vivenciados de superação, de crescimento e de mudanças.

A questão seguinte da pesquisa realizada refere-se a descrever como o professor egresso observa o professor atual. Quatro dos professores colocaram que hoje temos vários tipos de professores, aqueles que meramente dão aula e são professores sem se preocupar em fazer alguma coisa diferente, saber se realmente aquilo que está sendo trabalhado tem sentido na vida dos alunos. Mas, também, tem os professores que buscam inovar e fazer um trabalho interessante faz sempre um planejamento diferente e busca ver nos alunos pessoas com conhecimento e podem contribuir.

Percebemos pelas palavras dos egressos que há diferentes tipos de professores, contudo há uma parte deles que acredita na educação, no encantamento, no amor pela educação e dos seus alunos igualmente, motivando-os a sempre buscar por elementos novos que norteiem de alegria, de querer bem seu aluno, e de beleza a sua prática pedagógica, levando, assim, seu aluno ao encantamento e ao querer aprender e estar no ambiente escolar.

Educador é esse profissional que mesmo diante dos infortúnios pela qual a educação passa, não deixa de lutar por aquilo que sonha, deseja e acredita. Não deixa de acreditar que as coisas são possíveis de serem realizadas, tão pouco de acreditar que seu aluno, que é a peça fundamental de seu sonho, de seu desejo, de seu empenho, e que isso faz com que consiga perpassar as barreiras injustas que lhe são impostas, assumindo sua função de forma digna, honrada, responsável e séria.

Quando foi referido a analisar a citação de Arroyo:

às vezes diante da figura do professor(a) sinto-me como se estivesse diante de um velho e apagado retrato de família. Com o tempo perderam-se cores e apagaram-se detalhes e traços. A imagem ficou desfigurada, perdeu a viveza, o interesse. Mais um retrato a guardar na gaveta de nossos sonhos perdidos, para revê-lo em tempos de saudade (ARROYO, 2001, p. 13).

No relato de um professor interlocutor:

são poucos os educadores que ainda conservam a sua cor, ou que procuram retocar o seu brilho, mas uma coisa é certa: o professor é a profissão do presente, do passado e do futuro, ninguém será capaz de substituir a nossa função, ou melhor, ninguém substituirá os BONS professores. As máquinas jamais vão ensinar o amor, sem poder tocar, ensinar o que é carinho, sem poder abraçar. Nesse viés, é preciso que o professor se valorize, resgate a sua importância, pois, antigamente o professor era idolatrado e deveria continuar sendo por trabalhar com um ser tão complexo e único que é o ser humano (INTERLOCUTOR A, 2009).

Alguns egressos citam que aquele professor que pára no tempo, sem procurar manter-se atualizado, revendo sua prática, seus conceitos, torna-se uma pessoa apagada, sem brilho, sem luz, e isso

acarreta sofrimento, tristeza e frustração. Reforço com as palavras de uma professora egressa:

aquele profissional da Educação que não buscar o conhecimento, a motivação perderá suas cores, seu brilho, seu entusiasmo, os alunos enxergarão apagado, sem traços, sem interesse. O retrato velho. Esse professor deixa de sonhar, de buscar conhecimentos, de realizar seus sonhos. Esses sonhos ficam guardados e quando os lembra chora, sofre, sente saudades (EGRESSO J, 2009).

Observamos, pela fala das professoras que ainda há brilho, luz nos olhos de muitos professores, que veem na educação a esperança de qualidade, de amor, construção, de autonomia para realização de uma educação mais eficaz, alegre, e que esteja em sintonia com suas realidades e de seus alunos, buscando sempre, com firmeza, garra e vontade fazer o seu melhor pelo bem da sociedade e de seus educandos.

O ato de educar é um desafio constante, de doação, paciência, acolhimento, amor e sensibilidade. Onde muitos professores se negam em aceitá-lo, preferem seguir uma só proposta pedagógica. E “não percebem” que a mesma desestimula-o e também aos seus alunos, tornando uma aprendizagem fingida, onde ambos fazem de conta que ensinam e aprendem. E assim o professor torna-se um “velho e apagado retrato de família”, sem cor, sem brilho e sem alegria, sem sua identidade (INTERLOCUTOR A, 2009).

Neste aspecto, nota-se que há uma transferência das famílias para a escola em relação à educação de seus filhos, tendo o educador o dever de transmitir valores morais, éticos e humanos aos alunos e isso vai fazendo com que se perca um pouco a identidade do professor de mediador na construção do conhecimento para tornar-se um pouco pai, mãe, psicólogo, contudo o verdadeiro educador, que ama o que faz, que sonha com um educação diferenciada, que age com competência, aceita esse desafio, se doa para isso com paixão, amor e paciência, acreditando que seu educando é capaz de aprender, de querer buscar pelo novo, de tornar-se um verdadeiro cidadão, crítico, com competências e habilidades para transformar a realidade da qual faz parte, tornarem-se verdadeiros seres humanos.

Para reforçar o que foi colocado anteriormente Lorieri e Rios salientam:

Quando buscamos aprimorar nosso trabalho, o fazemos com a intenção de que ele seja um trabalho “da melhor qualidade”. Não queremos ser professores e professoras quaisquer – queremos ser *bons professores*, *boas professoras*, educadoras e educadoras competentes. Temos defendido a tese de que *o trabalho competente é um trabalho que faz bem*, isto é, que fazemos bem e que faz bem para nós e para todos aqueles que são por ele envolvidos (2004, p. 54).

Podemos dizer, então, que o trabalho competente de um professor ou professora envolve todos os aspectos já suscitados durante todo o desenvolvimento do trabalho, onde o mesmo deve fazer a junção da ética, da estética, do amor, da alegria, da reflexão, da autonomia, do respeito ao ser humano, da responsabilidade desde o início da sua vida acadêmica estendendo-se à sua vida como docente, sempre ciente de sua incompletude e, assim, buscando, meios para poder reverter as possíveis dissonâncias e problemas que possam surgir ajudando-o a encontrar as melhores soluções para os mesmos.

#### **4 AINDA ALGUMAS PALAVRAS...**

O projeto “A arte de aprender e ensinar: Um estudo sobre a prática pedagógica dos egressos do curso de pedagogia da URI/FW em sua relação com a formação docente acadêmica”, tem como objetivo analisar a consonância entre diversos fatores que são de extrema relevância no desenvolvimento qualitativo da educação

Baseado na teoria de Paulo Freire e nos estudos realizados por Rubem Alves, Maurice Tardif, Maria Isabel da Cunha, Marcos Antônio Lorieri, Terezinha Azeredo Rios, entre outros, bem como na análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e nos resultados das narrativas feitas com 10 egressos do Curso de Pedagogia da URI – FW, compreendidos pelo currículo de 2003-2007, pode-se assegurar que a concretização da qualidade da educação se firma por uma boa formação docente e a relação entre Universidade e Educação Básica

Diante disso, podemos afirmar que a educação requer uma análise e um estudo aprofundado sobre o real papel do educador na prática pedagógica e, sobretudo, a sua relação com a teoria e prática educativa.

É no Ensino Superior que serão vistos os fundamentos teóricos que ajudarão os professores a desenvolver uma consciência ampla da realidade e, igualmente, fornecer instrumentos para que possa atuar de maneira eficaz, contudo, tendo, o educador, sempre em mente que não existem receitas prontas para resolver as situações que não se apresentarem de forma correta.

Formar um educador é uma tarefa bastante desafiadora, já que é esse que irá encarar os desafios de uma sala de aula e usar a teoria que aprendeu durante sua formação, lincando-a com sua prática diária.

Esses dois fatores, teoria e prática, nunca podem estar dissociados, visto que são eles que orientam o educador na solução de problemas, ajudam no desenvolvimento de uma boa aula, e dão suporte para os discentes encararem as situações do cotidiano. É, nesta relação essencial que o educador se formará dinâmico, alegre, criativo, afetivo, curioso e pesquisador.

É importante salientar, também, que a alegria deve fazer parte, sempre, da instituição escolar, pois este é um elemento primordial para desencadear a arte de aprender e ensinar. Através deste fator de primazia, apresenta-se o prazer e a esperança de uma educação mais digna e justa a todos.

Outra medida que regula a arte de aprender e ensinar é a reflexão crítica e autocrítica que o educador deve realizar constantemente. Isso abarca uma série de elementos que servirão de base para uma atuação em situações que possam se apresentar em sala de aula de maneiras diferentes e em tempos diferentes e com alunos diferentes. Para que o professor, então, tenha atitudes flexíveis diante de tais situações a reflexão deve ser, também, dialética, deve haver uma ação entre o pensar, o fazer, o repensar e o refazer.

Faz-se necessário salientar, igualmente, o valor da arte de aprender e ensinar com arte e estética, elementos que nortearão o universo da sala de aula, propagando o interesse dos alunos pela busca, pelo interesse no construir o conhecimento, no reencanto pelo aprender e querer estar presente na escola e, igualmente, na relação humana que se trava entre educador e educando.

A arte de aprender e ensinar será ainda mais uma realidade nas escolas e universidades quando os profissionais da educação trabalharem coletivamente, alicerçando novas possibilidades, pensando nos desafios como um impulso para a qualidade educacional.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

EGRESSO A. Entrevista cedida ao projeto A arte de aprender e ensinar: um estudo sobre a prática pedagógica dos egressos do curso de pedagogia da URI/FW em sua relação com a formação docente acadêmica. Frederico Westphalen: URI, 2009.

EGRESSO B. Entrevista cedida ao projeto A arte de aprender e ensinar: um estudo sobre a prática pedagógica dos egressos do curso de pedagogia da URI/FW em sua relação com a formação docente acadêmica. Frederico Westphalen: URI, 2009.

EGRESSO C. Entrevista cedida ao projeto A arte de aprender e ensinar: um estudo sobre a prática pedagógica dos egressos do curso de pedagogia da URI/FW em sua relação com a formação docente acadêmica. Frederico Westphalen: URI, 2009.

EGRESSO D. Entrevista cedida ao projeto A arte de aprender e ensinar: um estudo sobre a prática pedagógica dos egressos do curso de pedagogia da URI/FW em sua relação com a formação docente acadêmica. Frederico Westphalen: URI, 2009.

EGRESSO E. Entrevista cedida ao projeto A arte de aprender e ensinar: um estudo sobre a prática pedagógica dos egressos do curso de

pedagogia da URI/FW em sua relação com a formação docente acadêmica. Frederico Westphalen: URI, 2009.

EGRESSO F. Entrevista cedida ao projeto A arte de aprender e ensinar: um estudo sobre a prática pedagógica dos egressos do curso de pedagogia da URI/FW em sua relação com a formação docente acadêmica. Frederico Westphalen: URI, 2009.

EGRESSO G. Entrevista cedida ao projeto A arte de aprender e ensinar: um estudo sobre a prática pedagógica dos egressos do curso de pedagogia da URI/FW em sua relação com a formação docente acadêmica. Frederico Westphalen: URI, 2009.

EGRESSO H. Entrevista cedida ao projeto A arte de aprender e ensinar: um estudo sobre a prática pedagógica dos egressos do curso de pedagogia da URI/FW em sua relação com a formação docente acadêmica. Frederico Westphalen: URI, 2009.

EGRESSO I. Entrevista cedida ao projeto A arte de aprender e ensinar: um estudo sobre a prática pedagógica dos egressos do curso de pedagogia da URI/FW em sua relação com a formação docente acadêmica. Frederico Westphalen: URI, 2009.

EGRESSO J. Entrevista cedida ao projeto A arte de aprender e ensinar: um estudo sobre a prática pedagógica dos egressos do curso de pedagogia da URI/FW em sua relação com a formação docente acadêmica. Frederico Westphalen: URI, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

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

INTERLOCUTOR A. Entrevista cedida ao projeto A arte de aprender e ensinar: um estudo sobre a prática pedagógica dos egressos do curso de pedagogia da URI/FW em sua relação com a formação docente acadêmica. Frederico Westphalen: URI, 2009.

LORIERI, Marcos Antônio; RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**. Por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIOVESAN, Juliane Claudia. **A arte de aprender e ensinar: um estudo sobre a prática pedagógica dos egressos dos Cursos de Licenciatura em Letras e Matemática da URI/FW em sua relação com a formação docente acadêmica**. São Leopoldo, 2006, 155 f. Dissertação do Mestrado em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

SANTIN, S. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

URI. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen, 2009.



A presente edição foi composta pela URI, em caracteres Times, formato 16x23, e impressa pela Grafimax Editora Gráfica, em sistema offset, papel 75g (miolo) e cartão triplex 300g(capa), em junho de 2011.